ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

El trabajo del director y el proyecto de la escuela

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

El trabajo del director y el proyecto de la escuela

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA NACIONAL DE NIVEL PRIMARIO
Lic. Silvia Storino

Marturet, Margarita
El trabajo del director y el proyecto de la escuela / Margarita Marturet ; Patricia Bavaresco ; Rita Torchio ; Cristina Íbalo ; José Calarco con colaboración de Ana Laura Herrera ... [et al.] ; coordinado por Teresa Socolovsky. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
104 p. ; 23x17 cm. - (Entre directores de escuela primaria / Teresa Socolovsky)

ISBN 978-950-00-0794-8

1. Formación Docente. I. Bavaresco, Patricia II. Torchio, Rita III. Íbalo, Cristina IV. Calarco, José V. Herrera, Ana Laura, colab. VI. Socolovsky, Teresa, coord. VII. Título
CDD 371.1

© Ministerio de Educación, 2010
Pizzurno 935, CABA
Impreso en la Argentina
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

COORDINACIÓN DEL PROYECTO *Teresa Socolovsky*
AUTORAS *Margarita Marturet y Patricia Bavaresco* (Área de Capacitación), *Rita Torchio y Cristina Íbalo* (Dirección de Nivel Primario), *José Calarco* (Programa de Construcción de Ciudadanía Democrática)
COLABORADORAS *Ana Laura Herrera y Aurora Ayciriex* (Dirección de Nivel Primario), *Fernanda Benítez* (Área de Capacitación), *María Isabel Villar de Amor* (Programa de Mediación Escolar)

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN *Clara Batista*
CORRECCIÓN *Ana Feder*
DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Agradecemos a la Dirección de Prensa/ABC Medios, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) del Ministerio de Educación por las imágenes que se incluyen en este libro.
Agradecemos a *El Monitor de la Educación*, por permitirnos reproducir el relato "¡Porque lo dije yo!" de Rudy, aparecido en su Nº 20 de marzo de 2009.

Estimados colegas:

La escuela es un lugar que da la bienvenida a los niños, que los recibe para pasarles el mundo, y ello es en sí mismo una alegría. Enseñar, en este sentido, remite al trabajo de la recepción, al encuentro entre generaciones, al pasaje y a la transmisión de la herencia con la posibilidad de transformar, crear, alterar ese patrimonio.

Si la finalidad de la educación es garantizar el acceso y la apropiación efectiva de los saberes culturales, es obligación del Estado generar las condiciones para que la educación se torne posible. En este sentido, entendemos que los equipos de conducción de las escuelas tienen una misión político-pedagógica sumamente relevante: impulsar y direccionar los esfuerzos de su institución para lograr que cumpla con sus propósitos educativos. Los que tenemos funciones de conducción sabemos la complejidad que esta tarea supone; conocemos bien la responsabilidad que sostenemos aquellos que debemos lograr que las cosas sucedan en el sentido en el que nos lo hemos propuesto colectivamente.

Por ese motivo, el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con los Ministerios Provinciales, asume la responsabilidad de promover espacios de formación que garantizan el derecho a capacitarse a los equipos de conducción de las escuelas primarias, entendiendo que colaborarán en el ejercicio de un rol que, sin arbitrariedad ni autoritarismos, requiera de la firmeza de las convicciones y la precisión de las direccionalidades.

Los saludo con la esperanza de que en este trabajo colectivo, renovemos nuestro entusiasmo y deseo por seguir compartiendo cotidianamente la tarea con niños, padres y docentes, de cada escuela primaria argentina, y, al hacerlo, reafirmemos el compromiso colectivo de trabajar por una escuela inclusiva y de calidad, garantía de una Argentina justa y solidaria.

Prof. Alberto Sileoni
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Estimados directores:

El presente material ha sido elaborado por un conjunto de colegas pertenecientes a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, con el propósito de realizar un aporte al pensamiento sobre la tarea de dirigir las instituciones educativas de nivel primario. También hemos convocado a diversos profesionales que han aportado su saber y entusiasmo para realizar esta obra.

La colección Entre Directores de Escuela Primaria está compuesta por nueve volúmenes que recorren diversos temas y problemas. Son parte de una propuesta nacional de formación para equipos directivos que se propone generar espacios de reflexión y trabajo en conjunto. La colección intenta construir un discurso sobre la dirección de la escuela distanciada de los paradigmas económicos que significaron el hacer directivo desde marcos de acción impregnados por las lógicas del gerenciamiento. La perspectiva elegida posiciona la tarea del director como un trabajo político-pedagógico con poder para decidir en torno a situaciones educativas complejas, abiertas, sobre las cuales se impone una lectura atenta de las situaciones para elegir, en cada caso, el mejor camino.

La escuela primaria abre sus puertas cotidianamente para recibir a las múltiples infancias que pueblan nuestro país. Su tarea central es desarrollar un trabajo colectivo que permita a cada niño y a cada niña vivir una experiencia educativa de carácter colectivo integral y enriquecido, en el marco de un vinculo comunitario que se torna sustantivo y profundo. Para ello, los docentes piensan prioritariamente la enseñanza y se preocupan por el modo en que esta se despliega en cada oportunidad de encuentro con los alumnos y los padres. En esta tarea los equipos directivos sostienen un protagonismo indiscutible y necesario.

Revalorizar estas dimensiones nos obliga a volver sobre las palabras con las que pensamos el quehacer directivo, sosteniendo la confianza en el saber que sobre esta tarea es posible sistematizar en conjunto por los propios directores. Entendemos que una parte sustancial de estos conocimientos se construyen entre la lectura y la reflexión, entre los relatos de la cotidianidad de la escuela llevados adelante por los propios directores y el análisis profundo y sincero sobre ellos.

Esperamos que el trabajo compartido facilite esta tarea cotidiana y abra espacios de pensamiento y renovación de las prácticas de conducción; para mejorar aquellas que han demostrado ser inapropiadas para construir una escuela más democrática y plural, recuperando otras que permiten hacer avanzar a los colectivos de la escuela; revalorizando las que transcurren muchas veces de forma silenciosa y anónima; aportando, en suma, a una experiencia formativa colectiva e intensa para cada uno de ustedes.

Dirección de Nivel Primario

ÍNDICE

11 Gestión: una misma palabra, distintos sentidos

25 El director como agente del Estado: ética y responsabilidad

33 El trabajo del director: la tarea, los compañeros, el proyecto y la norma

57 El trabajo del director y el proyecto

69 El trabajo del director y la norma

91 Algunas reflexiones para un... ¿cierre?

93 Anexo 1. El juego de los prejuicios (adaptación)

95 Anexo 2. “El/la nuevo/a”

97 Anexo 3. Ejercicio de escucha

99 Bibliografía

Gestión: una misma palabra, distintos sentidos

> Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció...
>
> Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*.

El maestro enseña, el alumno aprende, el director… ¿Gestiona? ¿Dirige? ¿Conduce? ¿Gobierna? Les proponemos pensar en el trabajo del director e intentar relacionarlo con alguno de los términos anteriores. ¿Qué significado se manifiesta detrás de cada una de estas acciones? ¿Qué semejanzas, diferencias, matices, encierran cada una de ellas? ¿De qué o de quiénes son "herederas" estas palabras? No todo es lo mismo. Y aunque estos términos en algunas ocasiones se utilizan como sinónimos, o prevalezca uno u otro según distintos momentos históricos, dan cuenta de diferentes modos de concebir y llevar a la práctica el rol directivo. Desde hace dos décadas "reina" la palabra *gestión* cuando se hace referencia a la conducción escolar. Se habla de *gestionar la escuela*, *gestionar el currículum*. Ahora bien: ¿qué entendemos por *gestionar*? Nos detendremos en tres modos posibles, entre otros, de concebir la gestión de la institución escolar.

Gestionar es administrar

> La gestión de la escuela me lleva mucho tiempo… estoy tapada de papeles, entre lo que me pide la supervisora, la normativa que me bajan… sumale a eso lo de todos los días: un caño que se rompe, la partida que no me alcanza para arreglarlo… tengo que controlar que estén las planificaciones, los boletines, los papeles, las planillas… que los grados estén cubiertos, que ningún chico se me lastime en el patio… y, qué querés, me queda poco tiempo para lo pedagógico. De eso se ocupa cada maestro.
>
> Zulma, directora.

Las palabras de esta directora nos remiten a una de las formas de considerar el trabajo del director. En este sentido, tanto desde el sistema educativo como desde las teorías de la administración y de la organización escolar, una de las formas de considerar a los directivos de las escuelas es como *administradores*. Esta manera de entender la gestión responde al paradigma denominado por algunos autores como *administrativo*. Desde esta concepción, las acciones del director son consideradas como actos propios del ámbito administrativo y no del específicamente pedagógico. Un "buen" director es aquel que puede organizar eficazmente el día a día de la institución y administrar responsablemente los recursos que el Estado brinda.

En este sentido, y desde esta primera perspectiva, la centralidad del trabajo del director radicaría en cumplimentar rigurosamente los procedimientos administrativos, especialmente la aplicación y el control de las normativas vigentes, y en gestionar los recursos existentes.

Gestionar es liderar

> Es difícil ser un buen director… no se es así nomás, tenés que ser una especie de animador sociocultural pedagógico….movilizador, gestor de acciones participativas para lograr un beneficio común. Considero que uno llega a la función por antigüedad o por haber rendido un concurso, sin haber sido preparado específicamente para ello. Lleva bastante tiempo adquirir experiencia suficiente como para "empezar a tener las herramientas necesarias" para ser un líder y conducir la escuela. Y la preparación que se tiene generalmente no alcanza. Por eso creo que el primer tema a tratar debería ser "organización y gestión de centros educativos: planeamiento, cadena de medios y fines, etcétera".
>
> María Esther, directora.

En la década de 1990, aparece un nuevo modo de concebir la gestión. Junto con este, la palabra *management* "salta" del ámbito empresarial al educativo. De este modo, un buen director es aquel capaz de optimizar el servicio, en nuestro caso, el educativo. Desde esta perspectiva, gestionar es algo más que administrar. Y ese algo más requiere ser competente para construir escuelas eficaces, capaces de satisfacer las demandas que recibe. Estas demandas del "afuera" operan como un deber ser que excede el cumplimiento de la normativa, en tanto exige al director, como sujeto individual, lograr el éxito de la institución que dirige. ¿Cuáles serían aquellas competencias deseables para el director? ¿Qué se le pide? La bibliografía de la época habla de *capacidad de liderazgo*, como competencia fundamental. El líder es quien debe conducir la institución teniendo metas y objetivos claros para lograr la excelencia. Este tipo de gestión requiere "prácticas de liderazgo para concretar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa […]. Por liderazgo se entiende aquí un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación" (Ministerio de Educación, 2000).

Desde esta perspectiva que considera a la gestión como liderazgo, ya no se trata *sólo* de ordenar y controlar, ya que los tiempos demandan cambios e innovaciones, no más rutinas. El director, como líder, *debe ser flexible*, competente, para usar eficazmente la batería de estrategias de la cual dispone y así pilotear con éxito su institución. En este tipo de gestión impera la razón instrumental, se privilegia y valora la capacidad de

"gerenciar estrategias". Un buen director, entonces, será aquel que posea un repertorio de competencias, entendidas éstas como atributos que porta el directivo y cuya posesión garantizará una gestión exitosa.

Gestionar es gobernar / crear condiciones para la construcción de lo común en la escuela

> Los seres humanos no están condenados al mero comportamiento (a la pura reacción previsible o la respuesta necesaria ante el estímulo producido), sino que actúan –es decir, no se sabe, nadie sabe, qué son capaces de hacer y qué harán efectivamente. Por ello, hay, existe, la política en cuanto reino de la libertad. De otro modo habría sólo administración de recursos, pura gestión de lo existente, división mecánica del trabajo y absoluto imperio de la necesidad.
>
> Diego Tatián, "Sobre política".

Si gestionar se redujese sólo a operar, a disponer y a trabajar a partir de los recursos con que se cuenta, entonces no quedaría mucho margen para dar respuesta a todas las situaciones –sobre todo a aquellas que resultan inéditas– que se presentan a diario en las escuelas. Desde las perspectivas de gestión mencionadas más arriba, la resolución de los problemas que se planteen dependerá, en un caso, de esperar que un superior diga cómo se debe proceder o de encontrar en la normativa vigente una solución posible. En otro caso, de la posibilidad de disponer de recursos técnicos y herramientas para poner en juego, o de la capacidad de "innovación". En ambos casos, la idea de gestión que se reproduce remite a otro tipo de organizaciones que no son, necesariamente, equivalentes a la institución escolar. La especificidad de lo escolar, como señala Graciela Frigerio (2004), nos invita a "revisitar" el concepto de gestión, despegándolo de su acepción más ligada al ámbito empresarial Sobre este punto, compartimos la reflexión de una directora:

> Hemos recibido capacitación con perfil en el gerenciamiento pero esto no se ajusta a nuestra realidad. En la formación tiene que haber una fuerte orientación hacia quién es el sujeto que aprende, qué concepción de sujeto es la que está en nuestra escuela, quién es el maestro hoy. (M., directora de Tucumán)

En este caso, da la impresión de que se ha producido una suerte de banalización del concepto de gestión, quedando sólo una parte de su significado. ¿Qué recuperar del concepto de gestión? ¿Cómo resignificarlo? ¿Cómo pensar, entonces, este concepto, a partir de lo que ocurre en las escuelas? Nos detendremos en la perspectiva que plantea el *enfoque situacional* que propone abordar las diversas situaciones que se viven en el cotidiano escolar, no solamente desde un repertorio de recursos y estrategias preexistentes, sino desde la posibilidad de la creación a partir del pensamiento acerca de situaciones, problemáticas y desafíos que se presentan, en cada contexto. Admitir la duda, la pregunta, la incertidumbre, para dar lugar a lo inédito. Ya no se trata de dar cumplimiento a un mandato moral, sino de asumir otra posición ética frente a lo que ocurre en las escuelas. Reconocerlo, nombrarlo y dar lugar a que otros movimientos puedan suceder. El desafío es recuperar fuertemente el aspecto político de la gestión, entender la conducción de una escuela como una práctica política/ pedagógica. En este sentido, se trata de trabajar en la articulación de políticas, tejiendo entramados para crear condiciones, de modo que en la escuela puedan estar todos los niños aprendiendo. Definida como práctica política, la gestión se basa en ciertos supuestos que generan las acciones. El primero y quizás más importante es el principio de igualdad que, como lo señala Ranciere, parte de la igualdad de las inteligencias. La proclama no es producto de lo que hacemos y menos de lo que decimos, antes bien es el ideario práctico que cada uno de nosotros llevamos adelante y que se expresa en cada decisión que tomamos, desde donde nacen nuestros modos de ver y actuar. Proclamar la igualdad en el caso educativo supone adherir a una decisión "todas las inteligencias son iguales", es decir no hay razón biológica, social o económica que pueda justificar entender a los chicos, en nuestro caso, como más o menos beneficiados para estar en la escuela, para aprender. Sabemos que la frase genera problemas y lo hace posiblemente porque la dimensión política de la escuela y de las prácticas se ha debilitado. Proclamar políticamente la igualdad supone entender que el trabajo de un director parte de la desigualdad de la infancia, de su potencia en desarrollarse y crecer y en el respeto por un presente en el que los adultos tienen toda la decisión. Dice Judith Butler:

> Reclamar el ejercicio de la libertad que sólo corresponde a la ciudadanía es hacer ejercicio de esa libertad en forma incipiente: comienza por apropiarse de aquello que pide. Hay que entender que ese acto público pone en escena la libertad que reclama, afirmando lo que todavía no está allí. (Butler, 2009)

Parafraseando las palabras de Butler, podríamos decir lo mismo acerca de la igualdad. No implica, sin embargo, desconocer las desigualdades que en el plano material existen como resultado de la injusticia. Significa sostener la igualdad desde lo político, de manera de posicionarse éticamente ante la desigualdad material a favor de la superación de la situación vigente. Esto es posible sólo si se tiene como punto de partida la idea de la igualdad de las inteligencias. ¿Qué significa presuponer que todas las inteligencias son iguales? En principio, entender que ninguna desigualdad es natural. No hay un "reparto de inteligencias", donde algunos recibieron mucha, otros poca y otros carecen de ella. "No le da la cabeza", "esto no es para estos chicos", "sólo sirve para el trabajo manual", "para ellos, tengo que bajar los contenidos", "les enseño lo simple, lo concreto, lo más cercano a su vida", "lo que importa es que tengan sólo una salida laboral"… son frases duras, que sellan destinos, que clausuran, que limitan. Bajo el mandato de estas frases, se diseñan caminos simplificados para los que supuestamente "no pueden", caminos que no hacen más que profundizar las diferencias que algunos se preocupan por medir y constatar. Desde otro lugar, entendemos que el desafío es articular políticas para que las diferencias no se conviertan en desigualdades. Dice Graciela Frigerio:

> En este sentido, se entiende la igualdad no como un punto de llegada, sino como una concepción de partida para pensar y hacer justicia. (Frigerio, 2004)

La gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse, entonces, de la búsqueda y de la decisión de hacer justicia. Entonces, desde esta perspectiva, el director no es sólo quien es capaz de administrar ciertos recursos, y puede hacerlo en virtud de competencias que posee, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo. Director es quien busca **generar condiciones** para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse. Ahora bien: ¿qué ocurre cuando esas condiciones no están dadas? ¿Negamos la situación? ¿Nos sumimos en la impotencia frente a lo que se nos presenta? ¿Nos dejamos atrapar por la nostalgia de una escuela que ya no es? ¿"Tiramos la pelota fuera de la cancha"? ¿Escapamos a la responsabilidad de decidir?

> Cuando yo empecé a ser director, me di cuenta de que era algo más que dirigir una orquesta. Porque yo pensaba que iba a tener todo: la partitura escrita, los músicos tocando cada uno su instrumento, el escenario y la sala donde ubicar a todos los músicos para que puedan tocar, un

> público dispuesto al aplauso... y mi trabajo iba a ser dirigir y hacer que el conjunto sonara bien.
> Pero resulta que no todo es como yo fantaseaba. Porque la partitura tiene partes ilegibles, o le faltan otras... los músicos a veces traen los instrumentos desafinados, o tocan sin escuchar al que tienen al lado... y ni hablemos del estado de la sala. Y entonces, me pregunto: ¿cómo se puede dirigir esta orquesta? (Claudio, director)

No se puede pensar la gestión de la escuela sin recuperar fuertemente la dimensión política de la tarea del director. No tenerle miedo a la palabra "dirigir", si por dirigir entendemos tener claro un horizonte donde llegar, y las acciones que hay que llevar adelante para sortear los obstáculos que se puedan presentar. Acciones que sólo pueden realizarse con otros, en un trabajo colectivo. En este sentido, dirigir es recuperar la fuerza del acto creativo, responsable, implicado, de quien tiene claro un proyecto, que no es "su" proyecto, sino el proyecto que debería implicar a toda la comunidad. Dice Jacques Donzelot:

> El poder pertenece al ámbito del hacer y no del tener. El poder carece de límites: no es algo que se posee, algo limitado, que sólo se puede mantener o perder, sino algo que siempre es posible construir, que siempre se puede usar como contrapoder frente al poder establecido.

Dirigir es pensar, en conjunto con otros, en cómo orientar a los colegas, a los padres y a los alumnos en una dirección que creemos la mejor para esta escuela. Es crear, producir condiciones para construir lo común, para ocupar ese espacio de lo público donde tienen lugar los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de transmisión de la cultura, de construcción de ciudadanía y de realización de justicia social.

Dirigir la escuela requiere de una lectura de la singularidad de cada institución no sólo para poder hacer bien lo que ya había sido planificado, sino para poder crear y producir a partir de lo que cada relectura de la situación posibilita.

Esta capacidad de leer y releer la escuela en situación nos invita a reflexionar sobre el hecho de que no existe *la escuela* entendida como una identidad institucional cristalizada, invariante, atemporal –la escuela "de los pobres", la escuela "de los repetidores", la escuela "exigente". Cada escuela abre nuevos desafíos, interrogantes, urgencias, que requerirán al director tomar posición ante la realidad en la que se encuentra para poder actuar en ella, confiando en que en las diferencias, en la singularidad de cada escuela

están, también, las posibilidades. Tomamos palabras de Althusser en *El porvenir es largo* (1985) que nos ayudan a pensar estas cuestiones:

> Entonces comprendí qué era la acción, cercana a los principios, pero muy distinta a su simple aplicación, puesto que es necesario asumir los imponderables de la coyuntura, de los hombres, de su pasión, de los enemigos y, con este fin, poner en juego unos recursos humanos muy distintos a la sola claridad y rigor de los principios. (Althusser, 1989)

La escuela en situación es la escuela donde "está" ese director, esos maestros, esos niños, esos padres, esos auxiliares… todos, de uno u otro modo, en esa escuela, no como meros espectadores, sino implicados en lo que en ella ocurre. Esta implicación es la que posibilita, también, disponer de distintas miradas que enriquecen "la lectura" de lo que allí sucede, para poder tomar decisiones éticas. Decía hace poco tiempo un director:

> Hay una cuestión que a mí me gusta señalar cuando discutimos entre directores la dimensión ética. Siento que tenemos la responsabilidad ética de presentarles el mundo a nuestros alumnos. Y sin embargo, dejamos de lado con facilidad esa responsabilidad, escudados en los maremotos que se nos podrían avecinar si no tenemos en cuenta la responsabilidad civil. Muchas veces, cuando cuento las cosas que hago en la escuela, algunos colegas me preguntan: ¿vos no tenés miedo de hacer eso? ¿No te preocupa la responsabilidad civil? Yo suelo contestar que sí, que tengo en cuenta la responsabilidad civil, pero lo que en verdad me preocupa es la responsabilidad ética…

Entonces, ya no se trata, como planteábamos más arriba, de negar, de sumirnos en la impotencia, de inmovilizarnos en la nostalgia, de huir a la responsabilidad de decidir. Una decisión ética conlleva la necesidad de analizar lo que nos desborda, pero con otra mirada: la mirada esperanzada –lo que no significa ingenua– que busca causas profundas. Mirada que escapa a una solución de compromiso para que, en el fondo, nada cambie. Se trata, de este modo, de buscar caminos posibles donde pueda anidar la intervención, que no se resuelve con maquillaje, ni con la elaboración de un proyecto nuevo.

Tampoco se trata de buscar "innovaciones" en una galera sin fondo. La potencialidad de cada escuela puede estar allí, latente, sin que a veces la veamos. Como dice Sandra Nicastro:

> Revisitar la escuela, volver la mirada sobre ella, tendría que ver con encontrar atajos; así, en los caminos ya conocidos, de pronto puede aparecer el sendero poco transitado, que provoca curiosidad, sorpresa y también desilusión y, a pesar de todo, invita a ser transitado para renovar la mirada, el "cómo", el "qué", el "desde dónde", el "para qué". (Nicastro, 2006)

Es esta potencialidad de la escuela la que hace viable la acción ética, la intervención que permite llevar adelante los proyectos compartidos y que desanuda aquello que parecía no tener salida posible. En este sentido cada acto en la escuela supone una decisión y no hay manera en que ella no tenga una posición tomada. Muchas veces sucede en la escuela que las situaciones complejas parecen exceder las posibilidades, que no hay lugar a la decisión, que sólo cabe una respuesta. Aun en situaciones extremas siempre existen al menos dos posibilidades. Entendemos que muchas veces no es posible elegir las situaciones en las que estamos pero, desde una perspectiva ética, siempre tenemos la libertad de elegir (y decidir) la posición que asumimos en esa situación.

Ante un conflicto en la escuela; en una reunión de padres; debatiendo el pasaje de los chicos de un grado a otro, puede surgir un interrogante ¿Qué quieren que haga? Quizás la pregunta siempre tenga una misma respuesta: posicionarse y decidir en el sentido que más contribuya a la garantía de derechos de los chicos, que ubique a la escuela en la mejor posición de construcción de su colectivo, de reforzar lazos, etc.

Gobernar la escuela sería imposible si no se contara con otras condiciones que exceden el campo de acción y la responsabilidad del directivo en tanto requieren, también, de una intervención ética por parte del Estado.

En este sentido, en los últimos años se han promovido desde el Estado Nacional políticas acordadas en el ámbito del Consejo Federal dirigidas a impulsar, sostener y acompañar, de modo más o menos directo, la acción educativa en las escuelas. Esto se ha realizado y se continúa haciendo a través de distintas líneas de acción, tanto pedagógicas como socioeducativas, como el PIIE o los CAI, entre otras. Estas líneas tienen como propósito fortalecer y/o crear una trama de condiciones necesarias para que las escuelas puedan seguir siendo instituciones privilegiadas para la transmisión de cultura y la construcción de ciudadanía, donde se tejen y refuerzan lazos sociales y se enriquece la experiencia de los niños y de los adultos.

Actividades

Decíamos que el trabajo del director es político, profundamente humano, implicado, contextual. Por ello, nos proponemos el desafío de buscar otros modos de hablar del trabajo no desde la actividad, no desde el deber, sino desde las metáforas, las imágenes, las figuras, ciertos verbos como herramientas, desde otros lenguajes para poder pensar líneas de acción.

Para Claudio, en un principio, el trabajo del director se asemejaba al del director de orquesta. Les proponemos otras imágenes:

El director como *La leyenda de Sísifo*, que cae y todos los días se levanta; el director como "último recurso"; el director como jefe: "No trabajo, soy jefe".

a. Escriba otras imágenes relacionadas con qué significa "gestionar" una escuela. Discuta qué tiene en común y en qué se diferencia de lo que vive cada uno como director en su respectiva escuela.

b. Elija aquella imagen que se aproxime más a la idea de gestión como gobierno.

c. Elija y describa una imagen que se aproxime lo más posible a su gestión institucional. ¿Qué similitudes y/o diferencias le encuentra con la imagen que eligió para ilustrar la idea de gestión como gobierno?

c. Verifique qué rasgos de su imagen ilustrativa de la gestión como gobierno pueden asociarse a la responsabilidad ética en su trabajo como director.

En el recorrido que realizamos hasta aquí, describimos distintos modos de entender la gestión, como así también reflexionamos acerca de cómo viven algunos directores el trabajo de gobernar la escuela.

Para seguir pensando, lo invitamos a "jugar" con tres verbos que también echan luz sobre la complejidad que supone entender la gestión de la escuela como gobierno.

Resistir, interrumpir, inaugurar

Estos tres verbos son los que Graciela Frigerio (2004) toma a la hora de definir qué es la escuela. Como clase de palabra, el verbo despliega la potencia de la acción, el movimiento, la producción de algo. ¿Por qué no pensar, también, el trabajo del director en la escuela en esta clave?

En las voces de algunos colegas podemos reconocer el movimiento de conducir una escuela. Estos tres verbos se implican y complementan. Proponemos leer cada una de las escenas que siguen como si fuera un caleidoscopio que gira. Y, al girar, muestra aspectos que pueden implicar tanto la resistencia, como la interrupción y la inauguración.

El director que *resiste*…

> Es necesario reflexionar, preguntarse qué hago yo parado aquí ante estos chicos. Hay que cambiar la concepción, en la escuela estamos para enseñar, en consecuencia no podemos quejarnos o decir "vos no podés aprender…". Es necesario no rotular... (M., directora de Tucumán)

> Hago acuerdos, trabajo con grados paralelos, cuando hay problemas con alumnos uno sale y los atiende y el otro le da clase a los dos grupos. Cuando un alumno tiene cerca al maestro se dispersa menos, es mejor cuando la ayuda es más cerca del niño. Otra estrategia que implementé para autoevaluación es el taller en Matemática y Lengua. Todos salían a las galerías a trabajar. (M. E., directora de Tucumán)

…*resiste* a la reproducción de lo mismo, a que se cumpla la profecía del fracaso, a la impotencia del suponer que "con este no se puede".

El director que *interrumpe*…

> Veíamos que esos niños no obtenían los resultados esperados, trabajando con el resto de sus compañeros y en el mismo espacio físico. Pensamos que sería bueno que otra docente les enseñe porque tendría otra manera de explicar y usaría otras estrategias.
> Desde hace mes y medio decidimos agrupar a los niños de manera diferente. Un día a la semana, en algunos grados, según las necesidades, trabajan las maestras de grado paralelo, atendiendo una de ellas a los

> alumnos en riesgo durante toda la jornada y la otra a los alumnos sin problemas en su rendimiento.
> Para lograr estos agrupamientos diferentes, se establecieron acuerdos. Las docentes planifican su trabajo en forma conjunta decidiendo qué contenidos deben seleccionar y qué tipo de ejercitación darán, inclusive en algunos niños se trabaja con juegos matemáticos o de lengua. Lo importante es que las actividades propuestas sean variadas y atractivas.
> En la última reunión de personal, acordamos que el año que viene, comenzarían con estos agrupamientos desde el inicio de clases, una vez realizado el diagnóstico. Tal vez formemos grupos de recuperación o de nivelación, pero trataremos de organizar esas clases con almanaque en mano así hay una buena coordinación y seguimiento de esos niños.[…] la vicedirectora pensó que a la tarde, como sólo hay dos grados paralelos, una docente que está en disponibilidad atendería a los alumnos de cada grado por día y sería conveniente organizar, para ambos turnos, grupos de recuperación y de nivelación. Lo que nos interesa es mejorar la trayectoria escolar de nuestros alumnos. Como verás, todo es cuestión de organización y de compromiso de los docentes. Creo que entre todos podemos realizar una buena propuesta superadora. Los ingredientes están, sólo falta planificar acciones, determinar las tareas y responsabilidades de cada docente. Pensamos que sería bueno que roten las maestras paralelas en la mitad del año, después del receso invernal. (M. E., directora de Tucumán)

… *interrumpe* cuando dice no, cuando pone límites, cuando detiene el orden de las cosas existentes. Es un no que reorienta las acciones, que inhabilita, que desautoriza ciertas prácticas. Interrumpe la repetición automática de una tarea, la aplicación incuestionable de una norma, el "más de lo mismo".

El director que *inaugura*…

> El movimiento sísmico del 7 de septiembre afectó enormemente las instalaciones de la escuela. Esta fue desalojada y comenzó a funcionar en una casa, único espacio disponible en la localidad.
> A los pocos días, se reiniciaron las clases en este nuevo sitio. Un cuarto de la vivienda había sido asignado a los más chiquitos de la escuela, un grupo de diez nenes de 3, 4 y 5 años. El cuarto adquirió rápidamente la fisonomía de una "salita": Paredes ataviadas con producciones de los

> niños, un rincón para jugar a la casita, un sector para la pequeña biblioteca y otro para los juguetes, un perchero cerca de la puerta.
> Aunque se trata de una escuela rural con pocos niños y bajo la modalidad de multigrado, la casa no resultó lo suficientemente amplia para albergarlos a todos.
> Poco después se vieron involucrados en una nueva mudanza. Esta vez, el destino sería lo que en otros tiempos fuera un pequeño "locutorio". El gobierno local se encargó de acondicionarlo.
> La nueva salita era muy reducida. Ya no sería posible armar los rincones y tampoco contaban con patio para salir a jugar. Ernestina, la maestra, se adaptó a esta nueva realidad. En primer lugar, priorizó el mobiliario y los materiales a trasladar. Decidió llevar una mesa donde, un poco apretados, entraban todos y una silla para cada uno de los nenes. Ubicó los juguetes en cajones apilados unos sobre otros. Ya no había espacio para el rincón de la casita: la armarían cuando decidieran jugar. La pequeña biblioteca estaría, como siempre, a disposición de los niños.
> La dinámica de trabajo fue otro de los grandes desafíos a enfrentar. De acuerdo con la actividad a realizar, la mesa ocupa el centro de la sala, es desplazada contra una de las paredes o ubicada en un rincón. De este modo, es posible desarrollar actividades con todos los niños o bien trabajar en pequeños grupos con propuestas diferenciadas de acuerdo con la edad, los gustos, los saberes de los integrantes de esta "plurisala".
> El nuevo patio de juego es la plaza de la localidad, ubicada enfrente del Jardín. El cuidador les "reserva" a diario un espacio sin regar y muchas veces la usan también como lugar para disfrutar de la lectura de cuentos.
> El desafío no termina. Yo diría que recién empieza. Ahora nos toca seguir haciéndonos oír para recuperar el edificio de nuestra escuela. (Directora de Catamarca)

…*inaugura*, crea donde no hay. Se trata de introducir una acción política allí donde el escenario muestra que "no hay condiciones para". Acción política "hacia adentro" y "hacia afuera" de la institución escolar.

Inaugurar es parte de la decisión de dar pasos hacia donde se ha fijado ir. Inaugurar es ir más allá con el paso que uno ha creado y generado.

Actividades

a. A partir de los tres verbos anteriores, le proponemos "revisitar" las acciones que realiza como directivo. Un escenario, una situación, un obstáculo, un desafío habrá dado lugar, seguramente, a **resistir**, **interrumpir**, **inaugurar**. Registre por escrito esa situación y compártala con sus colegas.

b. En la actividad anterior usted eligió una imagen que se aproximaba lo más posible a la *gestión institucional que efectivamente realiza en su escuela*. La contrastó también con la imagen que eligió para ilustrar la *gestión institucional como gobierno de lo escolar*. Piense ahora y registre por escrito: ¿Qué acciones puntuales de **resistencia**, **interrupción** e **inauguración** debería realizar para que las imágenes/ metáforas/ representaciones tiendan a coincidir? Si es posible, identifique: para resolver qué problemas, con qué actores, en qué tiempos, lugares, con qué dinámicas… etc. y de qué modo las podría evaluar.

c. Seleccione alguna película en la que pueda verse la gestión del director. Sugerimos por ejemplo *El diario de los escritores de la libertad*, de Richard La Gravenese (2007). Analice el tipo de gestión de la directora. ¿Qué decisiones toma ante la imposición de sumarse a un proyecto de integración social? ¿Qué decisión toma respecto a los que llegan? ¿Qué piensa de su responsabilidad ética? ¿Resiste, interrumpe, innova? ¿Qué hipótesis sobre el futuro de los adolescentes le surgen? ¿Y sobre el futuro institucional? ¿Qué decisiones para resistir, interrumpir e inaugurar hubiese tomado usted?

El director como agente del Estado: ética y responsabilidad

Los docentes / directivos como agentes del Estado

> La escuela nos concierne por múltiples cuestiones, porque pertenecimos a ella por un tiempo, porque hay alguien de nuestra familia que pertenece a una escuela o porque por allí transitaron esos niños que hoy traen a sus hijos a la escuela donde yo fui su maestra por un tiempo. En realidad todos tenemos que ver con la escuela.
>
> Susana, directora.

Como dice Susana, "todos tenemos que ver con la escuela". Podríamos agregar que tienen que *ver de un modo especial* con la escuela, quienes tienen una posición de responsabilidad en esta institución. Es en este punto donde entra en juego un aspecto inseparable de la gestión entendida como gobierno: se trata de la cuestión ética y de la responsabilidad que nos compete, como agentes del Estado, a quienes trabajamos en él, tanto sea en el Estado Nacional como en las distintas provincias.

Actividades

Para poder pensar en el Estado y en su ocupación como agentes del mismo, le proponemos hacer un ejercicio que nos permita identificar algunas características que socialmente se les atribuyen a los agentes del Estado en la Argentina.

a. Lo invitamos a pensar y a registrar por escrito algunos rasgos, atributos, imágenes que se le presentan rápidamente cuando se habla de "agente estatal". Ponga en común y discuta este conjunto de representaciones con sus colegas, pensando el porqué de ellas.

b. ¿Introduciría modificaciones en ese registro, al pensarse a usted mismo y al docente como "agentes de Estado Educativo"? ¿Cuáles? ¿Por qué?

c. ¿Qué decisiones políticas toma en la institución que dirige respecto de la construcción y del cuidado de lo común?

d. Desde la conceptualización realizada en el apartado, se propuso la distinción entre subjetividades demandantes y subjetividades responsables respecto a los modos de ocuparse de lo estatal. Seguramente y, dado que supone construcción, sus docentes pueden ocupar distintas posiciones en un tránsito deseable de mayor asunción de responsabilidades. Piense en aquellos que requerirían mediaciones y descríbalas. Si es posible imagine de qué modo/s podría evaluar el proceso de asunción de nuevas subjetividades docentes.

Muchas veces señalamos como una imposibilidad para desplegar nuestra gestión la "ausencia del Estado". ¿Qué es el Estado? ¿Es algo distinto, ajeno, externo a quienes trabajamos en él?

Consideramos relevante detenernos unos instantes para compartir los aportes que circularon en el foro[1] que se instaló para discutir sobre esta temática.

[1] Foro realizado en el marco del Ciclo de Formación en Planeamiento y Gestión de Políticas (PGPE) *La construcción estatal de políticas públicas para el Nivel Inicial: Desafíos y posibilidades*, INFD-MEN, 2009-2010. Agradecemos a los colegas de todas las provincias que formaron parte de este foro y quienes nos "prestaron" sus reflexiones, ideas y palabras.

En principio, nos pareció interesante rescatar cómo algunas de las colegas participantes del foro distinguen a los agentes estatales según su **grado de acceso y permanencia** en esta función. De esta manera, están, por un lado, aquellos que son elegidos por alguien y que duran en ese cargo un tiempo determinado. ¿*Aves de paso*? Por otro lado, están aquellos que permanecen, los "de planta". ¿*Están vegetando*? ¿Unos u otros ocupan el Estado de la misma manera? ¿De cómo se accede a ese lugar depende la forma de habitarlo?

También, según las intervenciones, nos podríamos preguntar: ¿Quiénes son los agentes estatales? ¿A quiénes llamamos agentes estatales? ¿Quiénes son los depositarios de las representaciones sociales que circulan? ¿Son los que están en los edificios públicos: los oficinistas, los docentes, los médicos, los policías…? ¿Todos ellos son agentes del Estado? ¿Nosotros, docentes, nos reconocemos como agentes del Estado?

Como expresan Mariana Cantarelli y Sebastián Abad, sentirse "ocupante de" es el primer momento que hace al proceso de construcción político–institucional. ¿Nos sentimos ocupantes del Estado?

Avancemos un poco más. Entre las características y los atributos que **socialmente** se les atribuye a los **agentes del Estado** observamos las siguientes recurrencias: falta de capacitación, ineficiencia, poco compromiso, corruptibilidad, individualismo, oportunismo, "son burócratas"…

Con sus más y sus menos las distintas **representaciones sociales** nos muestran un desprestigio de ese lugar, sin embargo nosotros, docentes, estamos allí. Si nosotros nos reconocemos como agentes del Estado, entonces ¿estas representaciones sociales son también características que nos competen? ¿Nos reconocemos nosotros a través de estas características? Si el Estado y sus agentes (nosotros, entre otros) están impugnados, mal vistos, maltrechos, ¿qué forma construimos para estar allí? Si "tenemos la hinchada en contra", ¿nos podemos pensar de otra manera?

Muchas veces en el imaginario de la gente se dice que "lo privado funciona eficientemente". Podríamos preguntarnos: ¿por qué si en las empresas privadas existen situaciones similares a las que ocurren en el Estado no son leídas socialmente de la misma manera? ¿Por qué el Estado y sus agentes son los depositarios de tantos males?

El porqué de tales representaciones se da, según lo que circuló en el foro, porque las personas que trabajan en el Estado actúan según esas representaciones: falta de responsabilidad por lo común, porque no hay un sentido de pertenencia, por un uso y abuso del Estado, por la falta de futuro, porque se responde a las urgencias y se dejan de lado las acciones sustentables en el tiempo, porque existe un Estado vulnerable, un Estado

que somos todos y nadie a la vez, porque hay condiciones históricas, por ejemplo, lo que sucedió en la década de 1990, que impregnó cierta representación sobre el "Estado ineficiente" y la "inutilidad" de mantenerlo. No podemos dejar de pensar que estas representaciones han sido *instituidas en el tiempo, entonces ¿Somos prisioneros de ese devenir?*

Podemos introducir en este punto el tema de la **ética**. Esto no significa escribir un catálogo sobre las **buenas prácticas de los agentes estatales**, sino pensarlo como campo problemático relacionado con la condiciones y las dificultades que implica hoy ocupar el Estado.

> […] con la docente, asistimos a una nena de doce años que está supuestamente embarazada, empleo la palabra "supuesta" porque aún no tenemos el certificado que así lo avale. La nena vive con su hermano de 20 años y tiene a cargo un hermanito de 7 años. Trabajamos con el área de salud y la dirección de protección a la niñez. La nena en su relato manifestó a los profesionales que la asistieron que ella "confía en la escuela", frase muy conmovedora y que a nosotros como docentes nos compromete y nos invita a detenernos en la marcha, para mirar a cada niño. Estamos de pie donde el valor y coraje se hacen carne para poder acompañar. (M., directora de Santiago del Estero)

Recordemos que ocupar un espacio siempre nos enfrenta con condiciones específicas, por eso nos parece importante seguir pensando: ¿Cuáles son esas condiciones con las que nos enfrentamos al ocupar hoy el Estado? ¿Qué es hacerse responsable en estas condiciones?

> El tema es cómo nos hacemos cada uno responsablemente de la función que tenemos, somos nosotros los que tenemos que dar respuesta y me pregunto si siempre salimos como apurados o pensamos los dispositivos de trabajo. La formación docente no es solamente el instituto, hay algo más, no es un producto acabado" (C., directora de Neuquén).

Entonces la pregunta inevitable que nos surge, en tanto agentes del Estado, es ¿cómo hacer para ocupar el Estado desde una **subjetividad responsable**?[2] Sabemos que ello

---

[2] Respecto del concepto *subjetividad*, dice Mariana Cantarelli: "La subjetividad es un conjunto de operaciones y procedimientos que constituyen la cabeza que nos orienta en una experiencia. La subjetividad demandante es un tipo de cabeza y la subjetividad responsable es otro tipo de cabeza. En el terreno de la política, los derechos sin deberes conducen a una posición de demanda."

no se resuelve con una receta, ni aplicando una técnica, sino que cada situación requiere ser pensada estatalmente.

De acuerdo con los desarrollos teóricos de Abad y Cantarelli, podemos pensar en dos modos posibles de ocupar el Estado. El primero, corresponde a una *subjetividad demandante*. Desde esta posición, el campo de intervención se agota en la pura demanda, reconociendo sólo los derechos que como ciudadanos portamos pero sin considerar los derechos que como funcionarios estatales debemos hacer efectivos. "Si no me mandan los partida, no puedo hacer nada"; "si las familias no se ocupan, yo no puedo hacer la tarea por ellos"; "si no nos ponemos todos de acuerdo, no podemos resolver este problema"… este tipo de posición obtura la posibilidad de pensar en el *mientras tanto*. No se trata de renunciar a la demanda cuando el reclamo es justo, pero sí que la posibilidad de acción no se agote y estanque en ella, dejando desprotegidos a los más vulnerables.

> La sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que este, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización. Estos derechos, atributos de toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en el deber de respetar, garantizar o satisfacer, son los que hoy conocemos como *derechos humanos*. (Nikken, 1994)

En este sentido, se trata de tener en cuenta que hay distintos niveles de responsabilidad. Así como una parte de esta le compete al directivo, es necesario considerar que hay responsabilidades que conciernen a otros niveles.

Abad y Cantarelli hablan de un segundo modo de ocupación estatal: la *subjetividad responsable*. Ocupar el Estado desde una subjetividad responsable supone: considerar las condiciones de contexto, pensar en una escala de intervención efectiva, tener en cuenta ciertas normas que encuadran la tarea. Esta forma de ocupación es condición para el pensamiento estatal. A partir de aquí se abre un camino posible que nos lleva a pensar en las propias prácticas profesionales, en situaciones con las que el directivo se enfrenta a diario y que hacen a la temática de la gestión de las instituciones.

¿Es posible una ética estatal?

Si hablamos de subjetividad responsable, subjetividad que no se estanca ni se agota en la demanda, sino que se fundamenta en la conjunción de derechos y de deberes, entonces la **ética estatal** queda indisolublemente unida a las decisiones que, como directivos y agentes del Estado, se van tomando, y a las consecuencias de las mismas. Se trata de una ética que acompaña la responsabilidad y el desafío de la **construcción y el cuidado de lo común**. En otras palabras, podemos pensar esta responsabilidad no tanto relacionada con una administración "prolija", sino con esta decisión de cuidar lo común.

¿Cómo se juega dicha decisión en el trabajo del director en las escuelas? ¿Cómo sostener lo común en el día a día escolar? Abad y Cantarelli hacen referencia a la necesidad de **generar pensamiento** y a la construcción de un conjunto de **operaciones responsables** que se despliegan en un *cuádruple cuidado*: la articulación del trabajo entre los **compañeros**, la historización de un **proyecto**, la imaginación de la **tarea** y la construcción de la **norma**.

Actividades

Transcribimos a continuación un fragmento de la nota "La maestra de la memoria", publicada en la revista *El Monitor*, N° 12:

> Una de las cosas más importantes que aprendí en la dirección de la escuela es que el equipo de trabajo es lo que enriquece y que, a partir de consensos, se pueden llevar adelante los proyectos. Cuando hablo de consensos no digo que todos pensemos igual, aunque en algunas cosas sí debemos acordar", señala, y comienza a enumerar:
> El niño es el centro fundante de una institución escolar, el respeto mutuo debe estar ejercido plenamente, es un aprendizaje, pero debemos contribuir a él; y la vida democrática no es sencilla pero es la mejor que conocemos".
> Morales[3] sabe que los consensos son el punto de llegada de largos debates, y que hacen falta condiciones institucionales para alcanzarlos, así como para sostenerlos: "Necesitamos espacios y tiempos para reflexionar

[3] Evangelina Morales es el nombre de la Directora a la que alude el artículo.

dentro de la escuela. A lo largo de los años se propician más temas para discutir y reflexionar, y se cierran los espacios y tiempos saludables para que esta discusión sea lo más fructífera posible".

"Durante los primeros días de clase trabajamos mucho acerca de cuáles son las expectativas de los niños respecto del maestro, y cuáles son las expectativas del maestro respecto de los niños", explica la directora. "Y da mucho resultado, para centrarnos en nuestra tarea, saber qué queremos los unos y los otros. Porque por ser adultos no siempre está claro qué esperamos de los niños, lo que sí debe estar claro es que los maestros y las maestras tenemos que pensar que todos los niños y todas las niñas pueden aprender"

[...] En la gestión de Evangelina Morales, las palabras han servido también para contrarrestar años de silencio: "Hace 12 años que trabajamos el proyecto Construyendo la memoria. El emergente importante para incluirnos en este proyecto fue que la escuela está ubicada en Ramón Falcón entre Lacarra y Bolaños, a 50 metros del ex campo de detención y tortura El Olimpo". Ese edificio se imponía en el barrio, absolutamente silenciado, pero todos sabíamos de qué se trataba. Un tema tan concreto y real fue abordado cuando se cumplieron 20 años del golpe militar, en 1996, para ello hemos tenido también que formarnos y crecer. Lo que acontece en el afuera y es pertinente a la institución escolar no debe ser soslayado"

Trabajar a partir de emergentes de la cotidianeidad y poner palabras a las injusticias es un punto fuerte de la escuela. Un ejemplo es el trabajo hecho para el 8 de marzo sobre el Día Internacional de la Mujer: "Hemos trabajado por qué se estableció ese día, ahondamos en el contenido de la fecha histórica. Se dijo que no es una fecha para celebrar ni festejar, pero que es importante tener memoria para seguir luchando, para que estas cosas no vuelvan a suceder, porque hoy todavía hay esclavitud en el mundo laboral y no sólo respecto de la mujer.[4]

1. Lo invitamos a buscar huellas, en las palabras de esta directora, de una ética estatal posible. Rastrear en su relato indicadores de las operaciones responsables que señalan Abad y Cantarelli. Recuerde que suponen un "cuádruple cuidado" y por ello cuatro dimensiones:

[4] La nota completa se encuentra disponible en http://www.me.gov.ar/monitor/nro12/docentes.htm

a. la articulación del trabajo entre los compañeros,
b. la historización de un proyecto,
c. la imaginación de la tarea y
d. la construcción de la norma.

2. Ahora, a su institución. Priorice un problema institucional que considere importante resolver desde su responsabilidad ética como *agente estatal*.

a. ¿Qué tareas de articulación de trabajo son requisitos para instalarlo como problema institucional? ¿Qué integrantes de su equipo supone colaboradores en la gestión? ¿Qué mediaciones debería realizar para que aquellos docentes cercanos a *subjetividades demandantes* se apropien del problema e intervengan en su resolución? ¿Qué oportunidades deberían brindarse para una apropiación colectiva del problema y la generación del proyecto compartido y consensuado?

b. ¿Cree que el registro de encuentros, acuerdos y desacuerdos optimizaría el avance de las acciones? ¿De qué modos cree que podrían historiarse las acciones del proyecto?

c. Si *inaugurar* es crear donde *no hay condiciones para* y es acción política en las instituciones educativas, ¿con qué estrategias puede como director incidir para que se gesten acciones de enseñanza? ¿Es posible pensar con el equipo de conducción y el de docentes criterios que permitan discriminar innovaciones de calidad? Enumere algunas de estas acciones y de estos criterios.

d. ¿De qué modos es posible generar la construcción de normas y su posterior apropiación? ¿Qué acciones favorecen la apropiación y sostenimiento de lo normado?

El trabajo del director: la tarea, los compañeros, el proyecto y la norma

Retomando la idea de la gestión como gobierno, recuperaremos estos cuatro términos a manera de ejes estructurantes para pensar el trabajo del director en la escuela y las "operaciones responsables" relacionadas con dichos términos.

El trabajo del director y la tarea

Imaginar la tarea,[1] en el caso del directivo, tiene que ver con leer, en esa *escuela situación*, cuáles son las condiciones necesarias para que se pueda realizar la función principal de la escuela: la enseñanza.

Del mismo modo, también se trata de preguntarse acerca de cuáles son las condiciones a fortalecer, y si es necesario, a generar, para que **todos** los niños puedan aprender.[2]

¿Cómo darle forma a la propuesta de enseñanza de la escuela? ¿Cómo dar lugar, en el día a día escolar, a un espacio para atender "lo pedagógico"? ¿Cómo llevar adelante los lineamientos que emanan de otras instancias de gobierno escolar?

---

1 Entendemos por *tarea*, en este caso, al conjunto de conductas orientadas hacia los objetivos establecidos.

2 Sobre este aspecto, lo invitamos a considerar el módulo 2 para profundizar en torno al trabajo que puede desplegar el director en relación con el cuidado de las trayectorias escolares de los niños.

Sabiendo que todas las categorías y tipificaciones son arbitrarias y presentan limitaciones, trataremos de agrupar las principales tareas que desarrolla el director en la escuela para facilitar la reflexión sobre diversas cuestiones relacionadas con cada una de ellas. No obstante esto, este trabajo de reflexión y pensamiento llevará, seguramente, a realizar cruces constantes y necesarios entre una tarea y otra para abordar la complejidad del gobierno de lo escolar.

Entre la multiplicidad de temas a abordar, entonces, nos detendremos a esbozar algunas ideas para comenzar a pensar en el trabajo que el director realiza en relación con el proyecto formativo de la escuela; la organización de la agenda de trabajo; la producción y utilización de información institucional; la relación con la comunidad; el trabajo con la supervisión; los procesos de evaluación institucional.

El director y el proyecto formativo de la escuela

Puede parecer un lugar común, sin embargo, vale recordar, una vez más, que las escuelas ya no son lo que eran, así como la sociedad no es lo que era.

Si no es lo mismo, si hay algo inédito en lo que sucede en las escuelas, es el momento de pensar en el sentido que tiene hoy esta institución, una de las instituciones de la modernidad que se sostiene como bastión de lo público. Cuando todo lo público parece haber caído en descrédito. Cuando lo público se representa, por ser tan de todos, en realidad, como tierra de nadie.

Sin embargo… aun en los momentos de crisis más difíciles, la escuela estaba, y está, allí, sosteniendo, tejiendo lazos. Formando, en el sentido más amplio del término. Y también, y por supuesto, enseñando. En otras condiciones,[3] en duras condiciones; aun cuando era difícil pensar a futuro, porque no había presente seguro, cuando lo que urgía era el subsistir día a día. ¿Cómo pensar en un tiempo que no fuera el presente, en un tiempo más adelante, cuando la inmediatez sofocaba con su urgencia? Aun así, estaban los maestros y directores, contra viento y marea, haciendo escuela.

Hoy nos movemos en otro escenario. Quienes hoy hacen escuela pisan un suelo un poco más firme, con sostenes desde la política estatal que permiten una mayor proyección hacia futuro. Dicho esto casi como una redundancia: proyectar es siempre hacia futuro, es lanzar hacia adelante, es hacerse una idea de algo que tenemos la intencionalidad de hacer acontecer, pero que aún no es.

---

[3] Invitamos a "revisitar" el módulo 1 para ampliar estos aspectos.

Pensar en el proyecto formativo de la escuela requiere, previamente, **dirigir la mirada** en tres direcciones: hacia atrás, para recuperar la historia y las historias, que mucho tienen que ver con el presente de la institución. Hacia la escuela hoy, para ver riquezas y buscar potencialidades en quienes nos acompañarán en la construcción y realización del proyecto. Hacia delante, para construir propuestas mejores. Porque nadie sueña ni proyecta un futuro peor.

Ahora bien: ¿qué tiene de específico la mirada del director?; ¿cómo es que mira esa mirada?; ¿es una mirada ingenua, despojada de prejuicios?; ¿es una mirada que busca, sabiendo qué buscar, pero abierta a encontrar lo inesperado o es, por el contrario, una mirada que clausura?

Tal como hemos dicho con anterioridad, acercarnos al trabajo del director desde perspectivas situacionales supone buscar otras herramientas. Una de ellas, creemos, la aportan figuras existentes en la literatura y que en su descripción nos permiten pensar en *formas de actuar.* A la vez, cada una de ella supone una mirada sobre la realidad que entendemos puede colaborar en construir posicionamientos en la escuela.

Actividades

Los invitamos a leer las figuras que presentamos a continuación, a dejarse atravesar por ellas, pensando que cada una puede representar posibles modos de mirar…

Extranjero-viajero

El viajero, es ante todo un extranjero, un intruso... Él se aleja de su mundo propio e ingresa en un territorio ajeno [...]

La aproximación a este territorio ajeno se lleva a cabo de acuerdo con procedimientos estrictos: los extranjeros no pueden entrar inmediatamente en la tribu ya que deben demostrar, desde lejos, sus intenciones. De forma gradual, las relaciones se estrechan y después de un período ellos pueden transitar normalmente en el círculo de la vida indígena [...] El viajero es un forastero y lleva consigo un potencial de amenaza [...] (Ortiz, 1996: 30)

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en que se vive. Es como volver

a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes. Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos... ahora, mirando con ojos nuevos, no puede, sin más, asumir el patrón cultural heredado. Quizás le parezca arbitrario, incoherente, deficiente. Para darle sentido otra vez debe reinterpretar y ordenar todo aquello que ahora ve a la luz de su nueva experiencia. Debe, conscientemente, decidirse a indagar [...] (Larrosa, 1995: 82-83).

Baqueano

Antiguo término de incierto origen, que alude al hombre conocedor práctico del terreno y del oficio, pero que resalta un sentido más culto: el de "resto" de "deuda". Se refiere a aquel que habiendo naufragado no pudo embarcar en otro navío porque está repleto. El tiempo de espera de este resto –con el que se queda en "deuda" de rescate– hace de ellos obligados baqueanos del territorio en el que debían sobrevivir durante la [...] (Ulloa, 1995: 43)

El baqueano también es una figura entrañable de la literatura argentina. Se trata de un lugareño que guía al extranjero por los senderos apenas distinguibles de la pampa o la Patagonia, alguien que conoce los pasos entre las montañas y la forma de vadear los ríos. Un referente de este baqueano se puede encontrar en la novela Don Segundo Sombra *de Ricardo Güiraldes:*

Pensé en Don Segundo Sombra, que en su paso por mi pueblo me llevó tras él [...]

Cinco años habían pasado sin que nos separáramos ni un solo día, durante nuestra penosa vida. Cinco años de esos hacen de un chico un gaucho, cuando se ha tenido la suerte de vivirlos al lado de un hombre como el que yo llamaba mi padrino. Él fue quien me guió pacientemente hacia todos los conocimientos de hombre de pampa. Él me enseñó los saberes del resero, las artimañas del domador, el manejo del lazo y las boleadoras, la difícil ciencia de formar un buen caballo [...], hasta poder agarrar los animales dónde y cómo quisiera. Viéndolo me hice listo para la preparación de lonjas y tientos con los que luego hacía mis bozales, riendas, cinchones, encimeras, así como para injerir lazos y colocar argollas y presillas. Me volví médico de mi tropilla, bajo su vigilancia, y fui baquiano para curar [...] el moquillo del perro [...], el mal de orina poniendo sobre los riñones un cataplasma de barro podrido, la renguera [...], los hormigueros con una chaira caliente, [...] y otros males, de diferentes modos.

También por él supe de la vida, la resistencia y la entereza en la lucha, el fatalismo en aceptar sin rezongos lo sucedido, la fuerza moral ante las aventuras sentimentales,

la desconfianza para con las mujeres y la bebida, la prudencia entre los forasteros, la fe en los amigos.

Y hasta para divertirme tuve en él a un maestro, pues no de otra parte me vinieron mis floreos en la guitarra y mis zapateos. De su memoria saqué estilos, versadas y bailes [...]. Coplas y relaciones sobraban en su haber para hacer sonrojar de gusto o de pudor a un centenar de chinas.

Pero todo eso no era sino un resplandorcito de sus conocimientos y mi admiración tenía dónde renovarse a diario.

¡Cuánto había andado ese hombre!

En todos los pagos tenía amigos, que lo querían y respetaban, aunque poco tiempo paraba en un punto. Su ascendiente sobre los paisanos era tal que una palabra suya podía arreglar el asunto más embrollado. Su popularidad, empero, lejos de servirle, parecía fatigarlo después de un tiempo. (Güiraldes, 1996 [1926]: 70-71)

Traductor-intérprete

El traductor, quien asume a su cuenta y riesgo la ingente tarea de reescribir poesía, novela, teatro o cuento, ensayo o cualquier otro género y cumple esa tarea con acierto y maestría es con seguridad poeta, aun cuando no haya publicado una sola página como autor [...] Si el traductor está capacitado para escribir su propia obra ¿por qué dedicarse a traducir lo que otros han escrito? Porque el traductor, antes de serlo y siempre, es un lector enamorado. Sin duda y sobre todo el traductor deja su sello personal en la obra traducida, es él o ella quien selecciona equivalencias a porta soluciones propias a las diversas dificultades que sufren el proceso de traducción: en suma, vuelve a escribir la obra. (Sánchez Guevara, 2001)

Algunos de los fantasmas que suscita en toda comunidad cultural la figura del traductor o intérprete, se expresan también en la idea de traidor, espía, delator, agente doble. Al fin y al cabo, es quien tiene en sus manos el sentido, quien hace posible al otro el acceso a la significación. [...] También la traducción es un acto de conquista, de apropiación de lo otro. Acto que, como se sabe, no excluye la violencia ni la arbitrariedad.

En la traducción el viejo ideal de "fidelidad" encierra una paradoja en que coloca al propio traductor. Entre la necesidad de "transformar" el texto –¿no es lo que supone traducirlo?– y la obligación de mantenerlo idéntico –¿no es eso lo que significa "serle fiel"?– se sitúan multitud de preguntas que son siempre las preguntas de un sujeto ante tal enigma del lenguaje, ante lo inabarcable del sentido. [...] (Extraído de ¿Quién nos traduce? O El lugar de la verdad en el discurso. Amalia Rodríguez Monroy. 2001).

LECTOR

Tres elementos podrían ser significativos para una imagen de la experiencia de la lectura.

En primer lugar, la relación entre lo presente en un texto y lo ausente, entre lo dicho y lo no dicho, entre lo escrito y un más allá de la escritura. La lectura se situaría justamente en el modo como lo presente señala lo ausente, lo dicho apunta hacia lo no dicho, y el sentido se sitúa más allá de lo escrito.

En segundo lugar, una inversión de la relación entre el lector y el texto: no es el lector el que le da razón al texto, el que lo interroga, lo interpreta y lo comprende, el que ilumina el texto o el que se apropia de él, sino que es el texto el que lee al lector, lo interroga y lo coloca bajo su influjo.

Por último, el texto, su lectura, sería un dejarse decir algo por el texto, algo que uno no sabe ni espera, algo que compromete al lector y le pone en cuestión, algo que afecta a la totalidad de su vida, en tanto que lo llama a un ir más allá de sí mismo, a devenir otro. (Larrosa, 2000).

No leemos solamente para dominar la información, y el lenguaje no puede reducirse a un instrumento, a una herramienta de comunicación. No leemos solamente para llamar la atención en las reuniones o para imitar a los burgueses (entre los cuales, por cierto, no todos leen, lejos de eso). Muchas mujeres y algunos hombres, en número un poco menor, leen por el gusto de descubrir y para inventarle un sentido a su vida [...]. Para salir del tiempo, del espacio cotidiano y entrar en un mundo más amplio; para abrirse a lo desconocido, transportarse a universos extranjeros, deslizarse en la experiencia de otro u otra, acercarse al otro que vive en uno mismo, domesticarlo, perderle el miedo. Para conocer las soluciones que otros han dado al problema de estar de paso por la tierra. Para habitar el mundo poéticamente y no estar únicamente adaptado a un universo productivista.

Esa lectura no es un distractor que desviaría de los verdaderos combates. Los psicoanalistas nos enseñan que para poder tratar la realidad que nos circunda, el mundo real, debemos empezar por ser capaces de imaginarla. Lo imaginario pone en movimiento, lleva a otro lugar, hace surgir el deseo. A partir de este espacio puede ocurrírsenos la idea de transgredir los límites asignados, de ser un poco más los sujetos de nuestras vidas, de rebelarnos.

Este imaginario se construye sin escatimar cosas múltiples, imperceptibles, sensaciones, emociones, rostros amados u odiados, paisajes extranjeros o conocidos, historias de familia, juegos, escenas vistas en la televisión, en la calle, frases recogidas en la escuela, en los periódicos, en los libros, en el autobús.

La lectura sigue conservando así algunas ventajas singulares. [...]. (Petit, 2000)

a. Recordando escenas y situaciones de la escuela, analice la conveniencia de posicionarse en algunas de estas figuras y describa las decisiones que tomaría.

- Un grupo de papás se dirige a la escuela y solicita una reunión porque está disconforme con el trato que sus hijos reciben de su maestra.
- El director recibe una invitación de la iglesia evangélica cercana, a participar de una reunión que los vecinos realizarán en su salón para pedir solución al tema sanitario de la zona.
- La escuela tiene como realidad un cambio permanente de docentes. El director entiende que es necesario que cada docente que llega pueda rápidamente conocer el proyecto y la demanda cotidiana, pero no tiene tiempo para sentarse con cada uno de ellos.

b. Todas estas escenas pueden ser consideradas desde distintos modos de mirar del director.

c. Considere una de las situaciones enunciadas y trate de analizar beneficios y obstáculos que generaría mirar desde cada uno de los perfiles considerados:

Mirar del extranjero-viajero	Beneficios:	Obstáculos:
Mirar del baqueano	Beneficios:	Obstáculos:
Mirar del traductor-intérprete	Beneficios:	Obstáculos:
Mirar del lector	Beneficios:	Obstáculos:

d. Relate escenas en las cuales ante una misma situación, puede darse lugar a otras figuras distintas.

Un aspecto central del proyecto formativo de la escuela se define y expresa en el proyecto curricular, entendido como la propuesta de enseñanza. Es en este aspecto del proyecto donde se juega la especificidad, la razón de ser de la institución escolar.[4]

---

[4] Dado el lugar central que tiene el trabajo del director en relación con la gestión curricular, este tema se desarrollará y profundizará en los módulos correspondientes.

Una tarea que fortalece el proyecto formativo de la escuela es la que permite sostener las condiciones necesarias para que la tarea de maestros y niños se realice sin sobresaltos. Uno de los aportes sustanciales que los directores realizan al proyecto formativo de la escuela es, en este sentido, el cuidado y el sostenimiento de los marcos espaciales y temporales necesarios para que la enseñanza adquiera continuidad.

Vivimos tiempos que se caracterizan por la simultaneidad y la interrupción. En algunos casos debemos aprender a manejarnos en tiempos más veloces, pero, por otra parte, sabemos que si queremos darle una oportunidad al aprendizaje, este requiere de tiempos continuos y sistemáticos. Es el equipo directivo quien toma las decisiones necesarias para *preservar* esta continuidad, expresada de diferentes modos:

- Alentando la asistencia de niños y maestros.
- Sosteniendo el respeto por los tiempos de enseñanza (evitando interrupciones innecesarias en las aulas, reorganizando los tiempos de recreo y comedor; la presencia de padres; los pedidos administrativos, etc.)

Esta continuidad antes estaba de alguna manera dada. Hoy es una tarea sustantiva la de sostener estas condiciones para que otra cosa ocurra en las aulas.

El director y la organización de la agenda de trabajo

La conducción de la escuela demanda tiempo. Y tiempo, siempre parece que falta. Una conocida frase expresa: "Se dice que el tiempo es un gran maestro; lo malo es que va matando a sus discípulos".[5] Podríamos agregar que el tiempo no sólo es un gran maestro, sino un maestro tirano. Un maestro que provoca desvelos, porque nunca es suficiente.

"Siento que el tiempo nunca me alcanza…"

"Estoy siempre corriendo contra el reloj…"

"Entré a las ocho menos cuarto, y cuando miro el reloj y veo que son las cinco, no entiendo cómo se me pasó el tiempo…"

¿Quién de los directivos no se siente o se ha sentido, por momentos, identificado con alguna de estas frases? ¿Cómo salir del lugar de "víctimas" (como "discípulos" del tiempo, parafraseando lo que expresaba la frase de Berlioz) para convertirse en "el mejor alumno", el que logra sobrevivir al maestro y capitalizar sus enseñanzas?

---

[5] Se le atribuye esta frase al músico francés Héctor Berlioz.

El desafío, tal vez, sea cambiar el sujeto de la oración y no pensar en qué hace el tiempo con nosotros, sino más bien, qué hacemos nosotros con el tiempo.

Actividades

Tómese unos minutos y trate de visualizar un día "típico" de su jornada escolar como director.

- Como si se tratara de la hoja de una agenda, anote en un papel todas las actividades que desarrolló a lo largo de ese día, con los horarios correspondientes.
- Elija algún criterio para agrupar y clasificar esas actividades ¿Qué tipo de actividades son? ¿Cuánto tiempo le dedica a cada una?
- Compare con "la agenda" que confeccionaron algunos de sus colegas. Analice con ellos cuáles son las tareas más habituales que realizan como directores, con qué frecuencia lo hacen, si son previstas o responden a emergencias.
- Si tuviera que priorizar algunas de esas acciones, ¿cambiaría su agenda?, ¿por qué y de qué modo?

Trabajar con la agenda no tiene como propósito hacer del director un experto en organización del tiempo. La idea es poder "leer" en esta propuesta qué actividades ocupan el día a día del director y analizar en qué medida se relacionan con el proyecto educativo de la escuela.

Es posible que esto depare algunas sorpresas… En tal caso, este puede ser un buen momento para hacerse algunas preguntas:

- ¿Todas las tareas que realizo como director son imprescindibles?
- ¿Hay algunas que podría delegar? ¿En qué personas? ¿De qué modo?
- ¿Qué es prioritario, qué es lo urgente, qué lo necesario?

Venimos afirmando que si algo describe la vida escolar es la simultaneidad de situaciones que se producen y la sensación de que todas ellas se deben decidir en el mismo momento.

Un modo que han encontrado algunos directores para no quedar "atrapados" por esta simultaneidad es rutinizar ciertos tiempos y tareas de modo que tengan un espacio permanente y no aparezcan "repentinamente" como exigencias diarias no previstas. Es el caso, por ejemplo, de los directores que deciden recibir a los padres todos los días durante una hora, al inicio del día. De esta manera reciben los problemas o necesidades de los papás y

luego deciden cuáles deben ser solucionados por los docentes u otros miembros de la comunidad, protegiendo así su propia agenda de trabajo y el espacio de aprendizaje.

Al ser una actividad cotidiana, los padres se acostumbran a que siempre haya un espacio de la dirección para recibirlos y, por ende, lo que en un inicio es una aglomeración de padres, con el paso del tiempo se ordena y todos los papás van siendo recibidos.

En muchos casos, los planteos que los papás traen son convertidos en nuevas acciones que la dirección emprende: reuniones de personal, convocatorias a los papás de un grado, talleres complementarios los días sábados, entre otras.

Sería difícil sostener una única manera de resolver la agenda del director. En ella es posible que existan estas actividades permanentes o diarias (la atención a padres, la visita de observación a las clases), otras semanales (las reuniones de dos grados, las de ciclo) y otras que pueden adquirir regularidad quincenal o mensual (la reunión con las organizaciones de la comunidad, la visita a algunas familias a sus casas). Una agenda que combina actividades semanales y quincenales puede suponer complejidad al inicio, pero luego logra "ordenarse". Lo importante es poder mantener cierta regularidad.

En síntesis, gobernar la escuela supone, también, tomar decisiones respecto de qué tareas hacer, cuáles priorizar, cuáles postergar o delegar, cómo organizarlas en el tiempo. En el medio de un caudal de acciones, se trata de que el árbol no tape al bosque y se pierda de vista lo que es realmente importante.

El director y la producción y utilización de información institucional

Son muchas las decisiones que tiene que tomar el director en su trabajo de conducción. Algunas pueden resolverse en lo inmediato y sin mediar más que "el buen criterio" del directivo. Otras demandarán realizar alguna consulta, buscar información, documentos o normativas vigentes. En este caso, algunos de los recursos con que cuentan los directivos son distinto tipo de documentos curriculares, reglamentos, estatutos, estadísticas, proyectos e informes de la supervisión, entre otros.

Otras informaciones necesarias para los equipos de conducción se producen en la misma escuela. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, distintos tipo de informes, cuadernos de actuación, carpetas didácticas de los maestros, registros de observaciones de clase, registros de asistencia, libros de actas, planillas de inscripción, planificaciones, proyectos, etc. Desde una óptica administrativa, el lugar de estos recursos es el de guardarse en buenas condiciones. Desde la perspectiva que estamos sosteniendo, toda la información es un recurso de

trabajo. Este tipo de material no es sólo "para archivar" o para tener a disposición en caso de ser requerido, por ejemplo, por una autoridad superior o por otras instancias, sino que constituye un insumo valioso para facilitar y mejorar la gestión de las escuelas.

Necesidades de índole diversa, como solicitar la apertura de una nueva sección, hacer una rotación de maestros, planificar una jornada institucional, trabajar sobre el enfoque de enseñanza de una disciplina, proponer un trabajo en pareja pedagógica, seleccionar material didáctico y libros, son algunas de las decisiones que resultan de una buena lectura de la información institucional.

Actividades

En una reunión de personal previa al comienzo de las clases, los maestros de sexto grado se quejan del "nivel bajo" que tienen los chicos en Matemática. "Yo el año pasado tuve que mandar a siete a recuperar", dice uno de ellos. "Yo mandé sólo a dos, pero dejé un montón de temas sin dar", dice la colega del otro sexto. Los maestros de quinto dicen que a ellos les ocurre algo similar.

a. Si usted fuera directivo de esa escuela, ¿cómo problematizaría estos dichos de los docentes? ¿Con qué información necesitaría contar? Enumere estrategias para trabajar con los docentes.

b. Reúnase con otros colegas para compartir sus reflexiones e intercambiar estrategias de intervención.

Retomando los ejemplos de información mencionados más arriba, existe otro tipo de información que circula en las escuelas y que no siempre tiene valor documental. Se refiere, en general, a noticias, anuncios, novedades, comunicaciones internas, que hacen a la vida cotidiana de la institución, y que es necesario hacer circular y asegurarse de que llegue a todos. Muchas veces, la falta de comunicación da lugar a equívocos, enojos, o al incumplimiento involuntario de alguna tarea por desconocimiento.

Cuanto más grande es la institución, se torna necesario poner más cuidado en los canales de comunicación. Pensemos, por ejemplo, en quienes dirigen escuelas con más de un turno, o con varias secciones por grado, como así también las que comparten el

edificio con otra institución. En estos casos, se trata de diversificar y variar las estrategias para difundir las informaciones que sean necesarias, entendiendo que democratizar la circulación de información y la comunicación[6] es fundamental para el funcionamiento de la institución y para un buen clima de trabajo. Y por qué no, imaginar nuevas estrategias posibles…

Actividades

Reflexione acerca de los modos de circulación de la información en la institución que conduce. ¿Qué información considera relevante? ¿cuándo, cómo y quienes la transmiten? ¿Qué canales se utilizan (escritos u orales) cuadernos, paneles, redes, cadenas…? ¿la circulación informal : "radio pasillo" y/o rumor, constituye un problema en su escuela? Si es así, con qué estrategias se aborda?

El director y el trabajo con la supervisión

> Conocer, que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un "yo pienso", sino un "nosotros pensamos". No es el "yo pienso" lo que constituye el "nosotros pensamos" sino por el contrario es el 'nosotros pensamos' lo que me permite pensar.
>
> Paulo Freire

Pensar los problemas de la gestión es una tarea colectiva; no sólo puertas adentro de la escuela sino también con otros colegas que comparten similares responsabilidades. Los saberes construidos en la práctica son sustanciales para elaborar, colectivamente modos de encarar las situaciones y posibles intervenciones. En este sentido, la generación de redes de directores parece ser una alternativa válida para generar espacios de discusión y formación compartida.

Si dirigir implica leer las situaciones, decidir y actuar conforme a ciertas direccionalidades, no existe una única respuesta ni forma de aplicar sólo una decisión a todas las

[6] Sobre este aspecto, ver el apartado referido al director como conductor de equipos de trabajo.

situaciones. Por este motivo, compartir reflexivamente con otros colegas, tal como este dispositivo plantea, puede generar espacios que permitan sistematizar y consolidar un saber acerca de la dirección, que no siempre es transmisible desde otros dispositivos, alentando procesos de formación más permanente con los directores de escuelas cercanas.

Por otra parte, en nuestro sistema de educación formal, el supervisor[7] es el funcionario que tiene a su cargo, entre otras tareas, la de controlar y asesorar a las instituciones educativas.

A lo largo del año, con mayor o menor frecuencia, el director tiene la oportunidad de tener encuentros con el supervisor. Los imperativos del tiempo, las grandes distancias y dificultades de comunicación que hay en algunas regiones en ocasiones hacen que en esos encuentros la tarea se focalice predominantemente en los aspectos técnicos y administrativos, más ligados a un control burocrático.

Sin embargo, veíamos que el supervisor[8] no sólo tiene a su cargo el control, sino también el asesoramiento en las instituciones. En este sentido, el supervisor *controla* varias escuelas de una misma zona o región, lo cual le posibilita una mirada más macro. El conocer la realidad de distintas escuelas podría aportar elementos para pensar la gestión de cada escuela en situación, tanto en aspectos didáctico-pedagógicos como en los que refieren a la convivencia en la institución.

De este modo, esos encuentros pueden constituirse en una instancia para pensar la mejora de la institución y enriquecer las propuestas de enseñanza, como así también el trabajo con la comunidad y con otras escuelas. Está en manos del director, también, el demandarlos.

Actividades

Les proponemos recordar la actividad planteada en el apartado anterior. La directora de la escuela, Estela, logró acordar e implementar en su institución algunas estrategias y un trabajo en conjunto de todos los docentes para mejorar la enseñanza de la matemática y, con esto, el desempeño de los niños. Acompañando estas acciones, pensó organizar unas jornadas de trabajo.

---

7 Para el ejercicio de esta función, en las diversas jurisdicciones se utilizan distintas denominaciones como "supervisores" , "coordinadores", "inspectores", etc. En este módulo utilizaremos el término supervisor.

8 Pensar la supervisión como una "función", más allá del cargo, es entender que también los directivos ejercen la función supervisora dentro de las escuelas.

Sabiendo que en una escuela de la misma zona los maestros estaban trabajando en torno a la misma problemática, Estela decide comunicar a Silvia la supervisora, la posibilidad de realizar un trabajo en red, con la idea de sumar también a una tercera escuela.

Reunidos en pequeños grupos, dramaticen una visita de la Supervisora a la institución, durante la cual Estela pone a Silvia en conocimiento de este proyecto[9].

A partir de la dramatización, conversen acerca del trabajo que los directivos realizan, o podrían realizar, junto con la supervisión.

El director y los procesos de evaluación institucional

Se puede definir la **evaluación** como un proceso por el que se busca, se elabora y se construye información a partir de la cual se emiten juicios de valor que orientan la toma de decisiones. En el caso de las instituciones educativas, sería deseable que las prácticas de evaluación acompañaran todo el devenir institucional, en tanto la información que se recoja a través de este proceso resulta indispensable para diseñar estrategias de acción orientadas a enriquecer la propuesta formativa de la escuela y al cumplimiento de los objetivos institucionales.

En las escuelas, los directivos cuentan con gran número de información que les facilitará tomar decisiones. En apartados anteriores nos hemos referido al valor que tiene la información que circula, tanto producida fuera del ámbito institucional como dentro de este. Es tarea del director generar condiciones para que toda la escuela participe activamente en la evaluación, de modo que esta sea realmente útil a la mejora institucional.

Si bien hablamos de un proceso continuo, hay momentos puntuales del año donde la evaluación se torna una herramienta indispensable para organizar la tarea.

Al comienzo de cada ciclo lectivo, por ejemplo, una **evaluación inicial** tendrá valor diagnóstico y permitirá, recuperando lo realizado el año anterior, diseñar el proyecto de trabajo de la institución para ese ciclo lectivo. En ese momento el director podrá tener una imagen del estado de situación de la escuela: cuántos niños hay inscriptos en cada curso, cuántos fueron promovidos, si ingresaron muchos alumnos nuevos, en qué ciclo, cuáles son los maestros que integrarán el equipo de trabajo y qué expectativas tienen, con qué recursos cuenta el establecimiento, qué inquietudes presentan las familias, si

[9] Si no resulta posible realizar la dramatización, puede reemplazarse con la escritura del guión.

existe alguna problemática en la comunidad que tenga que tenerse en cuenta, cuál es el proyecto de supervisión, etc. Sobre la base de esta información y aquella construida en la instancia de evaluación final realizada cerrando el año anterior, se tomarán las decisiones necesarias para empezar a trabajar en equipo en la organización de la tarea anual.

Al terminar el año, una evaluación final permitirá contemplar el proceso realizado ese año y los resultados de las acciones llevadas a cabo, tratando de identificar los factores que incidieron tanto en lo que puede valorarse como positivo, como en aquello que no pudo lograrse. Esta información deberá ser tenida en cuenta en modo especial al elaborar el proyecto del año siguiente.

Actividades[10]

Les proponemos que, en pequeños grupos, discutan y resuelvan la siguiente situación:

Ustedes son directivos de escuelas de una misma región. El supervisor, Felipe, los convoca a fin de año para organizar la evaluación institucional. Para ello les solicita que realicen un listado sobre la información con la que necesitan contar y cuáles serían los aspectos a tener en cuenta para llevar a cabo la evaluación en cada institución.

- Fundamenten la elección de dichos aspectos.
- ¿Cómo agruparían esa información?
- ¿De qué fuentes puede obtenerse?

A lo largo de todo el año se realizará una **evaluación procesual**, es decir, aquella que irá monitoreando en proceso el desarrollo e implementación de la propuesta educativa de la escuela. Este tipo de evaluación permite ir haciendo ajustes necesarios sobre la marcha, cuando aún es posible replantearse estrategias e introducir cambios. La observación de clases, la presencia en diversos espacios escolares y no escolares donde se desarrollan actividades, las reuniones de padres y de personal, las conversaciones con los distintos integrantes de la comunidad educativa, la implementación de encuestas, entre otras, son estrategias que pueden arrojar información valiosa.

[10] Para pensar en procesos de evaluación institucional, le sugerimos consultar el documento *Entre docentes de escuela primaria. Material de acompañamiento para las jornadas institucionales del mes de febrero de 2010* (Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Educación Primaria).

Asimismo, el director, desde la función de asesoramiento, puede orientar, realizar aportes, en síntesis, acompañar con su presencia activa, sosteniendo en la tarea al equipo docente.

Por último, es importante hacer referencia a una función importante que tiene la evaluación: la **función social**. La información obtenida mediante procesos de evaluación permite dar cuenta a toda la comunidad de logros, dificultades, obstáculos, soluciones encontradas o problemas a resolver en el funcionamiento de la institución.

El director y la relación con la comunidad

Como directivos, ¿cómo pensamos la escuela? ¿Escuela "isla"? ¿Escuela de puertas abiertas? ¿Escuela sin paredes? ¿Escuela "puente"?

¿Cómo entendemos el vínculo escuela-comunidad? ¿Cuáles son los modos de relación posibles para que la escuela pueda trabajar con otros? Pensar en un trabajo posible entre la escuela y las comunidades locales e instituciones barriales es también parte de la tarea del director y de los equipos docentes. Temas como el vínculo entre adultos y niños, las formas de participación de las familias en las escuelas, el lugar de las familias en los procesos de aprendizaje, entre otros, se desarrollan en distintos módulos de esta colección.[11]

El trabajo del director y los compañeros

En la gestión de la escuela, el director tiene la responsabilidad de articular el trabajo con los compañeros. Etimológicamente, el término "compañeros" alude a "quienes comparten el pan". El pan, alimento cotidiano, presente en todas las mesas, puede ser una metáfora del trabajo compartido en el día a día escolar.

¿Qué lugar tiene el director en relación con el resto de su equipo? Les proponemos pensarlo en tres entramados posibles: el director como responsable del colectivo de trabajo; el director y el acompañamiento a los procesos de enseñanza; el director como impulsor de los procesos de desarrollo profesional de los docentes.

---

[11] También puede profundizar sobre esta temática en el documento *Entre docentes de escuela primaria. Material de acompañamiento para las jornadas institucionales del mes de febrero de 2010* (Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Educación Primaria), cuarto y quinto encuentro: "La participación en la gestión de la escuela: la relación familia-escuela".

El director como responsable del colectivo de trabajo

Resulta una obviedad expresar que el director no está solo en la escuela. Y sin embargo, muchos relatos de directivos dan cuenta de la soledad del trabajo del director. ¿Qué hay detrás de esta sensación de soledad? ¿Qué cuota de responsabilidad propia conlleva? ¿Hay algo de omnipotencia? ¿Hay temor a intervenir en el trabajo de los otros? ¿O se trata, a veces, de una posición cómoda, o resignada?

Más allá de las razones, el director no es el único adulto responsable en la escuela. Como ya se dijo, el director no está solo, ni puede, en soledad, llevar adelante la construcción y realización del proyecto formativo de la institución. En este sentido, el director, en conjunto con el equipo directivo, tiene una responsabilidad sustancial de impulsar al conjunto de los adultos de la escuela para constituirse en un colectivo que trabaja en común.

Varias veces hemos hecho referencia a que ciertas condiciones escolares ya no están dadas pero que, sin embargo, se entienden necesarias para el desarrollo de la tarea de la escuela.

No hay aprendizaje posible sin tarea en común. Una verdad de Perogrullo que parece ser desmentida por las modalidades de trabajo. Un alumno es parte de un grupo en un año y luego pasa a ser parte de otro, en otro año; la escuela, si bien lamenta la desarticulación en la que funciona, sigue pudiendo funcionar de alguna manera en la medida en que los que estaban en la escuela eran parte de una institución que tenía supuestos muy fuertes.

Ahora bien, vivimos tiempos en los que no son tan claros estos supuestos, la desarticulación hoy produce graves consecuencias en la vida escolar de los chicos porque las continuidades no pueden ser sostenidas por ellos. Ante la sensación de desorientación de los chicos se hace necesario la consistencia de un común. En este sentido, el equipo directivo tiene la responsabilidad de generar "un común" para que sea posible pensar lo común.

Desde una ética responsable, se abre el desafío de articular la tarea con los compañeros que, junto con él, trabajan en la institución. ¿Qué implica asumir la conducción del equipo de trabajo en la escuela? ¿Cuál es el sentido de pensar en un trabajo en equipo? ¿Qué condiciones se necesitan para que un grupo pueda funcionar como tal?

En un encuentro de trabajo, algunos directivos expresaban su preocupación sobre el alto nivel de individualismo que veían en sus respectivas escuelas:

> [...] en la misma escuela muchos docentes trabajan como si su aula fuera una isla. Cuesta hacerles entender la importancia de la socialización,

> del intercambio de experiencias… Todavía permanecen anclados en viejos paradigmas". (Luis, director)
>
> Cuando yo llegué a la escuela, el trabajo docente era desigual, solitario, individual. Había muchas ganas de hacer en muchos docentes, pero las energías se perdían en desafíos personales. No había un plan. Cada uno hacía lo que podía.
> Había un grupo que pedía un análisis de lo que se hacía, que solicitaba al equipo directivo que organizara, que guiara, que condujera [...]. Pero este equipo, que no era un equipo...no podía. (Graciela, vicedirectora)

Quedan resonando estas palabras: "este equipo, que no era un equipo... no podía".

Sin equipo de trabajo, sin articular con los compañeros, tanto en el grupo de docentes como al interior del equipo de conducción, pareciera que el gobierno de la escuela se torna casi una misión imposible. O al menos, una misión que trae una alta cuota de sufrimiento, de desgaste y de impotencia.

Un desafío, entonces, que se le presenta al director, es poder conformar equipos de trabajo para organizar la tarea. Ese camino no es homogéneo y menos aún pacíficamente constituido.

Los grupos humanos están atravesados por profundos vínculos afectivos, en todos ellos hay rechazos y alianzas, amores y celos. Lo importante aquí es sobreponer la tarea a las cuestiones más personales, marcando a la escuela como el espacio de trabajo de adultos. Los colectivos tienen contradicciones, luchas por el poder, maestros que hacen alianza con otros docentes, que son marginados, conflictos que obturan, palabras que no circulan más que en los pasillos pero que rara vez llegan a las reuniones de personal. De allí que no sea tarea fácil funcionar colectivamente, constituirse como equipo de trabajo.

¿Qué es un equipo de trabajo? Se define un *equipo de trabajo* como un número pequeño de personas que están interrelacionadas y buscan organizarse para llevar a cabo una determinada tarea. Es precisamente la tarea compartida, junto con la organización y la complementariedad entre sus integrantes lo que diferencia a un conjunto de personas, de un equipo de trabajo.

Formar equipos de trabajo en la escuela nos da la posibilidad de:

- tomar decisiones que requieren, por su complejidad, un debate y el abordaje desde diversas perspectivas;

- integrar capacidades individuales y de esa manera potenciar y desarrollar la posibilidad de intervenir;
- planificar y desarrollar actividades (reuniones de trabajo, reuniones con padres, eventos escolares, encuentros barriales, etc.) y facilitar el desarrollo de un proyecto institucional compartido;
- evaluar el trabajo institucional para poder mejorarlo;
- trabajar la convivencia y la prevención de situaciones conflictivas a través del intercambio y la posibilidad de reflexionar sobre los conflictos institucionales que se generan en la práctica.

Actividades

Desde su punto de vista, ¿cuáles son las condiciones necesarias para que un equipo funcione bien?

Lo invitamos a pensar en la institución donde usted es director. ¿Se realiza un trabajo en equipo? ¿En qué situaciones? ¿Qué acciones puntuales podría impulsar para profundizar o poner en práctica este modo de trabajo?

A continuación se desarrollarán algunas de las características que poseen los equipos de trabajo, que son importantes para su organización y la evaluación de su funcionamiento.

- **Un equipo de trabajo es un conjunto de personas que tiene un fin y un objetivo común: una tarea a realizar**. En este sentido, la constitución de un equipo ofrece la posibilidad de crear lo nuevo, aquello que de manera individual puede ser imposible. En la escuela se pueden armar equipos de trabajo para diferentes tareas. Puede ser la planificación y ejecución de un proyecto determinado, la preparación y desarrollo de temas para la capacitación en diferentes áreas, la organización de un evento (acto, jornada de reflexión, etc.) o equipos de trabajo de acuerdo con los niveles escolares. De los objetivos del trabajo dependerá la duración del equipo.
- **Los miembros de ese conjunto se relacionan unos con otros para lograr determinados objetivos**. El trabajo en equipo no es simplemente la suma de los aportes de cada integrante. Si bien cada integrante asume un compromiso con la tarea, el buen funcionamiento del equipo depende de la complementariedad y coordinación de los integrantes.

- **Cooperación**. En relación con el punto anterior, decimos que para el buen funcionamiento de un equipo de trabajo se requiere una dinámica cooperativa en la cual sea posible pensar con otro y construir juntos.[12] No importa quien propuso la idea, lo importante es que exista una vivencia de que el trabajo es de todos. Los equipos de trabajo promueven el bien común.
- **Comunicación.** La comunicación hace a la integración de los miembros porque a través de ella se comparten ideas, sentidos, significados y todos conocen los objetivos del trabajo. Por eso, al conformar los equipos en la escuela hay que tener en cuenta si existen suficientes canales de comunicación. Es de suma importancia habilitar la palabra para que todos los integrantes sean escuchados y se produzcan intercambios constructivos.
- **Pertenencia**. En un equipo de trabajo que funciona, cada miembro se percibe a sí mismo como parte del grupo. Este sentimiento de pertenencia fortalece al grupo y aumenta su capacidad de acción.

A la hora de conformar los equipos de trabajo, no existen recetas preestablecidas. Desde una perspectiva de gestión situada, se trata de tener en cuenta las particularidades e intereses de cada institución en un momento determinado. A partir de ellos se podrá decidir: cómo integrar los equipos, qué temas y tareas abordar y cómo favorecer un amplio grado de participación.

Existen algunas estrategias a tener en cuenta –entre otras– a la hora de pensar la constitución de equipos de trabajo:

- Emplear técnicas de integración grupal y de indagación de temas que sean relevantes para la institución.
- Vincular la formación de los equipos con la preparación y puesta en marcha de proyectos de trabajo.
- Proponer espacios de trabajo en común y de intercambio (planificación de proyectos, planificación de algunas actividades por niveles, etc.).
- Elaborar y reflexionar con los docentes en la construcción de acuerdos que favorezcan el funcionamiento de los equipos.

[12] El "construir juntos" no alude, necesariamente, a encuentros físicos (por ejemplo, tiempos de reuniones en la escuela) ya que, a partir de acuerdos iniciales, esta construcción puede sostenerse por otras vías o con intercambios informales y esporádicos.

El funcionamiento como equipo –más allá de la constitución de equipos de trabajo para acciones puntuales– le da identidad a la escuela, potencia las capacidades individuales y puede ser el escenario ideal para que surja lo que de manera individual no podría surgir. La existencia de equipos comprometidos con su tarea puede dar cuerpo al trabajo institucional y sostiene los proyectos escolares.

¿Cuál es el lugar del directivo en una escuela donde se trabaja colectivamente? El personal directivo se constituye en promotor de esos equipos y es también quien asesora acerca de la tarea que realizan, la acompaña, supervisa y diseña estrategias de evaluación de la misma. Además, facilita los contactos entre los miembros del equipo, y del equipo con otras instituciones o personas.

Respecto de la tarea de supervisión, no se trata de un control ajeno a los objetivos del trabajo, un tipo de control por el control en sí mismo. La supervisión de los equipos tiene un sentido: está orientada a favorecer el trabajo grupal y a promover la reflexión sobre los temas y acciones a abordar, para sugerir los ajustes que sean convenientes.

En este sentido, la supervisión también puede pensarse como una instancia que apunta al sostenimiento del equipo, que ofrece ayuda, orienta, motiva y contiene. Es así como el directivo interviene en los equipos desde su lugar de autoridad pero no con el único objetivo de controlar si se trabaja, si se cumplen los horarios o se asiste a las reuniones, sino para el cuidado de los compañeros, del proyecto y de la tarea.

El director y el acompañamiento a los procesos de enseñanza

Así como el director puede recurrir al supervisor en busca de asesoramiento, también los maestros necesitan del acompañamiento y orientación del director como asesor en los procesos de enseñanza y el desarrollo de los contenidos curriculares. En este sentido, queremos destacar el rol de los directivos como coordinadores del proceso de enseñanza que llevan adelante los maestros.

Desde este lugar de coordinación, los directivos proponen, en diversos tiempos y modos, la reflexión y problematización sobre cuestiones relacionadas con las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos, prestando especial atención a las dificultades que puedan presentarse.

El director puede orientar la elaboración de las planificaciones, el diseño de secuencias didácticas, el uso de determinados recursos, el empleo de estrategias para el manejo de conflictos, entre otras acciones, siempre teniendo presente la importancia de generar acuerdos que permitan construir un colectivo institucional.

La **observación de clases** es una de las estrategias potentes para el acompañamiento de los procesos de enseñanza.[13] Para su puesta en práctica se requiere de una preparación previa: tener claro con qué objetivos o con qué intención se realiza, comunicar estos propósitos a quien será observado, acordar un tiempo, prever un espacio para una devolución como así también para un eventual trabajo en conjunto con el objeto de asesorar al docente, en caso de que necesite acompañamiento. Es necesario exponer de qué manera se hará, con qué frecuencia y, por supuesto, asegurar que se realizarán las devoluciones correspondientes. De no ser así, estas acciones pueden generar tensiones tanto para el personal docente como para el directivo, ya que pueden ser vividas como algo persecutorio.

Si los objetivos de la observación surgen de un trabajo previo, y si esa observación está justificada, es menos probable que surja un clima de tensión. De este modo, este procedimiento será una instancia más del trabajo en equipo. Muchas veces no se realizan observaciones de clase ni se asiste a supervisar el trabajo de los equipos para evitar situaciones conflictivas y se pierde la oportunidad de constituir todo el proceso de observación como un espacio de aprendizaje conjunto.

En síntesis, el encuadre de trabajo que rodee al momento de la observación, al que se hizo referencia anteriormente, es fundamental para que el docente perciba esta práctica como una estrategia para mejorar la enseñanza, y no para evaluar a su persona.

Algunas situaciones que ameritan una observación podrían ser, por ejemplo, una dificultad que se observe y que requiera otra mirada para enriquecer las posibilidades de intervención; el interés por ver cómo se implementa la enseñanza de las operaciones matemáticas a lo largo de un mismo ciclo; cómo trabajan cooperativamente en un grado en torno a un proyecto de ciencias naturales, entre otras.

Otra estrategia que puede realizar el directivo para acompañar los procesos de enseñanza es promover la **conformación de equipos de trabajo**, aspecto sobre el cual se habló anteriormente. En este sentido, el directivo tiene la posibilidad de poner en marcha instancias para que los colegas compartan el trabajo, es decir, para que sean realmente "compañeros" y puedan apoyarse unos en otros. Así, el saber o la experiencia que un maestro tiene en un área específica podrá enriquecer a un colega cuya fortaleza está en otra área. Del mismo modo, los docentes con mayor experiencia podrían compartir espacios de trabajo con los maestros noveles, y estos últimos enriquecer a la escuela con los aportes más novedosos relacionados con la enseñanza.

---

[13] El tema de la observación de clases se desarrolla extensamente en el módulo que aborda el trabajo del director y la gestión curricular.

El director como impulsor de los procesos de desarrollo profesional de los docentes

El director puede ser un compañero generoso, generosidad que se despliega también en el acompañamiento de las trayectorias de sus colegas docentes y del crecimiento profesional de los mismos.

En este sentido, es importante entender la formación continua como un derecho y un deber. Un derecho porque la complejidad de la práctica educativa requiere contar con espacios de reflexión y apropiación de saberes, como condición de posibilidad de la tarea de educar. Un deber porque la transmisión de la herencia cultural y social supone asumir responsabilidades respecto de la propia formación. En síntesis, se trata de una responsabilidad compartida entre el Estado y los docentes.

La formación continua ocupa un lugar estratégico en la formación docente: si la formación inicial apuesta a que las nuevas camadas de maestros se incorporen a la tarea con mejores y más precisas herramientas, la capacitación tiene la responsabilidad de alentar en los docentes que ya se encuentran activos en el sistema (y lo estarán por varios años más) la construcción de modos de posicionamiento que permitan revisar críticamente el trabajo cotidiano en las escuelas. Es un lugar de intervención que puede dejar su huella efectiva y sostenida en las aulas, con el acompañamiento de los equipos directivos y de los supervisores, en un plazo cercano de tiempo.

Consecuentes con esta convicción, muchos directores se preocupan por alentar el desarrollo profesional de sus colegas y el propio. Un ejemplo de esta preocupación son las demandas históricas por espacios de capacitación, como el que transitan en este momento, de carácter gratuito y ofrecidos por el Estado.

Compartir material de lectura interesante y discutirlo entre colegas, organizar un seminario para profundizar alguna temática particular que preocupe a la institución (por ejemplo, la actualización sobre el enfoque de la enseñanza de la lectura), alentar procesos de documentación de experiencias pedagógicas y de reflexión sobre ellas y promover la discusión sobre problemáticas del mundo contemporáneo a partir de diversas expresiones artísticas son algunas estrategias de capacitación posibles que el director puede propiciar en la escuela. Asimismo, poder dedicar *un tiempo y un espacio a su propio crecimiento profesional, por ejemplo, un rato de su jornada escolar a leer textos formativos, que permitan saber más y ayuden a tomar mejores decisiones.*

En el módulo siguiente avanzaremos en el desarrollo de los contenidos relativos al trabajo del director en la construcción y conducción del Proyecto institucional y a temáticas relacionadas con la construcción de la autoridad y la vinculación de los sujetos con las normas.

El trabajo del director y el proyecto

Decía Paulo Freire: "El mundo no es. El mundo está siendo". Tomamos prestadas estas palabras para poder pensar en lo indeterminado, lo inacabado, lo que puede transformarse a través de nuestras prácticas. Aquello que necesita de la construcción a partir de un estado de situación, enraizada en una historia y con una imagen deseada hacia el futuro.

Las palabras de Freire nos ayudan a comprender la idea y el sentido de un proyecto, para poder historizarlo.

Historizar un proyecto significa construir algo dotado de sentido en una escuela situada, que tiene una historia, una cultura institucional y que, justamente por eso, puede pensar y soñar un proyecto compartido. Éste es, justamente, el corazón del trabajo del director, el que orienta y dirige toda su tarea.

Ahora bien: de tanto usarse como un artificio técnico, el concepto de proyecto se ha vaciado, muchas veces, de su verdadero significado.

En este apartado intentaremos volver a pensar qué es un proyecto. Se tratará, entonces, de reflexionar en torno al trabajo de los directivos en la *construcción y conducción del proyecto institucional y en la articulación de proyectos y recursos institucionales y extrainstitucionales.*

El director en la construcción y conducción del proyecto institucional

> [...] la lengua sólo aparece como tal cuando se da en su dificultad, cuando nos faltan las palabras, o cuando nos traicionan las palabras o cuando se nos resisten las palabras [...]
>
> Jorge Larrosa (2003)

Los conceptos "proyecto institucional", "proyecto escolar", "proyecto educativo" o nombres similares, han tenido y tienen mucha presencia en el discurso pedagógico de las últimas dos décadas. Con mayor o menor resonancia, su apelación vuelve a hacerse más intensa en los primeros días del año, cuando el conjunto de colegas se reúne nuevamente a pensar la tarea que los convoca. Nos gustaría detenernos un rato en las diversas imágenes que se han construido alrededor de este concepto, así como en algunos efectos que su inclusión ha conllevado en la manera de de planificar el trabajo colectivo.

De la ausencia a la desmesura

Para iniciar este recorrido valga un relato recogido en una escuela de nuestro país. Su directora nos comenta que, a principios de año, se reúne con el equipo de trabajo para elaborar durante varias jornadas de trabajo los proyectos a desarrollar en ese año. Como finalización de la tarea, invita a volcar las iniciativas en afiches. La directora nos muestra las láminas donde, organizado por ciclos,se encuentra enunciado un conjunto de iniciativas que entrecruzan áreas de enseñanza y grados. Cada "proyecto" tiene un nombre y ocupa una etiqueta en el afiche, de él parte y hacia él llega un voluminoso conjunto de flechas que vinculan títulos entre sí, grados de la escuela, materias, responsables de cada uno de ellos, etc.

Un enlace multicolor de marcadores parece necesario para resaltar el carácter vinculante de cada acción programada, con otras existentes también en el papel. La directora, satisfecha con la producción, les pregunta entonces: "¿Cuál es el proyecto institucional de la escuela?". A lo que el equipo de trabajo responde, un tanto acongojado: "No… aquí no está… no lo tenemos".

La anécdota puede dar seguramente para mucho. Algunos lectores pensarán: “el proyecto de esa escuela lo constituye el conjunto de intenciones expresadas en ese afiche, puede leerse en él un sentido común que atraviesa cada iniciativa”; otros podrán argumentar, “un conjunto de iniciativas vinculadas quizás forman parte, pero no alcanzan a definir un proyecto”. En algún caso se dirá: “tantas acciones pecan por desmesura, y en ese sentido, aseverarán que esa dispersión de acciones es la mejor muestra de la ausencia de proyecto”.

Otros interrogantes pueden plantearse: ¿es el proyecto un texto escrito?, ¿puede nombrarse como tal el conjunto de acciones planificadas para un año?, ¿define la condición del proyecto institucional la unidad y la consistencia?, ¿cómo se conjugan en el proyecto institucional el consenso en los criterios y la diversidad de iniciativas?

En los últimos años del siglo XX, el discurso que pugnaba por la consolidación de la idea de proyecto como central dentro de la tarea que encaran las instituciones escolares, se instaló fuertemente en nuestra cultura escolar. Hoy no es discutida su relevancia para el eficaz funcionamiento de la vida escolar y el alcance de cierto grado de previsibilidad de las acciones del conjunto en pos del logro de los objetivos prefijados.

Pero a la vez, y quizás por las propias condiciones estructurales en las cuales estos discursos lograron fuerza, sumadas a las propias tradiciones de nuestro sistema educativo, han quedado fuertemente subrayadas como relevantes las tareas que se vinculan con la comunicación escrita de lo que entendemos es el proyecto institucional, por sobre las prácticas de construcción de sentidos compartidos. Y así también, por sobre las dimensiones político-pedagógicas que estas construcciones suponen, y por ende, de las discusiones, explícitas o no, de esos sentidos.

Por estas razones pareciera que el proyecto es más aquello que se escribe que aquello que se vive, pero como bien sabemos, por algún extraño motivo, cuando escribimos algo en el terreno escolar nos vemos obligados a plasmar nuestras mejores intenciones pedagógicas, aunque luego ello esté sustancialmente alejado de nuestras acciones (y esta diferencia puede ser aceptada como natural, incluso, desde el inicio mismo de la escritura).

Este es un punto por demás interesante, porque aquello que escribimos puede estar lejos de lo que efectivamente terminamos construyendo entre todos, pero lo construido está probablemente cerca del proyecto real de la escuela, sea este comunicado o no.

En suma, pareciera que el proyecto está más cerca del patio de la escuela, de las voces confusas de la sala de maestros y profesores, de los ruidos de los salones de clase, de las formas en que se presentan los conocimientos en las aulas, del tipo de problema que ponemos a consideración de nuestros alumnos, de lo que entendemos colectivamente como aprendido o no, de las modalidades de vínculos construidos en la institución, de

la manera en que recibimos a los padres en la puerta, de los vínculos de la escuela con otras instituciones, que del armario que guarda el texto del proyecto (con el cual, y por folklore escolar, solemos tener problemas, sea con la llave o más contemporáneamente con el archivo digital).

Y este proyecto real, dinámico, es el que en definitiva delinea la experiencia escolar de nuestras alumnas y alumnos, es el que expresa con mayor nitidez nuestras intenciones político-pedagógicas. Porque es en esa vida cotidiana donde toman cuerpo las políticas educativas, en las que se hacen realidad, o bien, se desmienten. Es ese mundo vital y complejo el que demuestra, implacablemente, qué proyecto estamos construyendo y qué lugar tienen en él, nuestros niños y jóvenes.

La primacía del nosotros

> Es cierto que prever significa solamente ver bien el presente y el pasado en cuanto movimiento; ver bien, es decir, identificar con exactitud los elementos fundamentales y permanentes del proceso. Pero es absurdo pensar en una previsión puramente "objetiva". Quienes prevén tienen en realidad un "programa" para hacer triunfar y la previsión es justamente un elemento de ese triunfo.
>
> Antonio Gramsci (1980)

Invitamos a pensar el proyecto escolar como algo que *va más allá de aquel documento escrito*, elaborado con mayor o menor participación de diferentes actores escolares, en determinado momento del año, sobre la base del diagnóstico que cada escuela hace de sus problemas, para *plasmar aquello que la escuela se plantea como aspiraciones o metas*. Y desde allí, definir las acciones que formarán parte de la propuesta escolar de cada ciclo lectivo, generando una direccionalidad a partir del sentido construido colectivamente.

No dudamos que esto forma parte del proyecto de la escuela, pero deseamos convocarlos más bien a pensarlo no como un "objeto-cosa", o un documento escrito que exprese la planificación del año escolar, sino como un *texto que porta idearios y sentidos políticos-pedagógicos*, que no cesan de producirse en los intercambios, las acciones y los gestos cotidianos que surgen en el interjuego de voces que día a día se dan cita en la escuela.

Visto de este modo, el proyecto escolar es pensamiento, práctica y voluntad colectiva que toma forma en cada acto concreto de la vida escolar y que expresa en cada uno de sus gestos la propuesta político-pedagógica que la escuela ha podido construir. Es aquello

que se proclama a veces en voz alta, a veces en silencio y que, desde sus anhelos más profundos, modula la cotidianidad de las escuelas, sus modos de encarar la enseñanza, la tonalidad de los vínculos generacionales, el encuentro con las familias, las maneras de concebir a las personas en sus puestos de trabajo, los criterios de distribución y uso de los recursos, la relación con el afuera, etc.

Desde este punto de vista, el proyecto escolar se convierte en algo así como el semblante, la fisonomía, el trazado de aquello que cada escuela se plantea como construcción de su propia identidad. O, quizás, en la oportunidad que cada escuela tiene de desplegar una identidad que, aun admitiendo la necesidad de generar ciertos acuerdos, valora la controversia como parte de la vida en común.

Y así como no es posible pensar la identidad de un sujeto independientemente de las inscripciones sociales e institucionales que lo atraviesan, tampoco es posible pensar la identidad-proyecto de cada escuela por fuera de las múltiples apoyaturas institucionales que sostienen la tarea escolar (el Estado, la familia, las organizaciones comunitarias, el trabajo docente, etc.).

Cabe en este punto recordar que la escuela no es sólo de quienes a diario la piensan y la hacen, sino que es una institución de la sociedad en su conjunto,[1] con tradiciones públicas y republicanas que la ubican como el espacio que hace realidad parte de la promesa de un mundo más igualitario, la formación de una subjetividad ciudadana, la integración social en el marco de un Estado democrático, el desarrollo de una conciencia nacional.

En este sentido, nos interesa recuperar entonces aquellos sentidos del proyecto que hacen eco en nuestra historia como Nación, como habitantes de pueblos que unieron la palabra "proyecto" a la palabra "sentido", porque el proyecto otorga sentido a las acciones que cada uno de nosotros realizamos. Nos interesa recuperar las experiencias colectivas que nos han enseñado que la palabra proyecto se vincula con los sueños y anhelos de una sociedad justa y digna; nos interesa recuperar la palabra proyecto en lo que conlleva como poder de la acción humana mancomunada, y en este caso, como posibilidad de la intervención educativa para abrir mundos mejores.

Es un lugar común hablar del modo en que las profundas mutaciones sociales, culturales, económicas del tiempo que vivimos ponen en jaque aquellas construcciones de sentido que otrora oficiaron como principios legitimadores del accionar educativo. Sin

---

[1] Para ampliar esta idea recomendamos la lectura del dossier "De quién y para quién es la escuela", *El Monitor de la Educación*, Nº 9, setiembre-octubre de 2006.

embargo, pocas veces la escuela se detiene a pensar cómo transita estos cambios, ya sea desde posiciones de nostalgia hacia un pasado idealizado que ya no está ni volverá, o desde posiciones productivas, atentas a las posibilidades que se abren de hacer algo distinto y mejor partiendo de la confianza que la sociedad sigue teniendo en la escuela.

Del trabajo al proyecto (preguntas que ayudan a andar)

Podemos pensar, contrariamente al título del apartado, que la tarea de las escuelas se estructura del proyecto al trabajo, es decir, se piensa, se concibe, se consensúa, se escribe, se desarrolla y se evalúa. Ahora, sin embargo, **les proponemos partir del trabajo al proyecto**. Los invitamos a mirar la tarea cotidiana tal como se viene desarrollando en la escuela, con sus momentos de dificultad, sus logros, sus fortalezas y deudas.

El trabajo que les proponemos es que, en diversas jornadas y reuniones se puedan compartir los modos en que cada docente encara la enseñanza de todos los días, las formas concretas que cada uno ha encontrado como más eficaces para lograr aprendizajes en los niños y jóvenes. Los invitamos a compartir sus papeles, sus planes, sus anotaciones, a mostrar las propuestas pedagógicas que resultan de interés, las secuencias de enseñanza que han probado y han resultado, los libros que usan, las revistas de las que extraen ideas, a explicar qué tienen de bueno y qué de limitadas cada una de ellas.

Los invitamos a compartir relatos y situaciones que muestren cómo cada uno se vincula con los alumnos, las maneras en que se resuelven usualmente los conflictos en el aula y en la escuela, las modalidades de ejercer la autoridad. Invitamos también a los colegas que recién se incorporan a la institución a contar las experiencias traídas de otras instituciones. Les proponemos revisar las comunicaciones con los padres y con la comunidad, a compartir las escrituras que tenemos con ellos, a relatar las situaciones que nos parezcan valiosas para alentar y sostener en el tiempo.

La tarea será entonces discutir qué cuestiones comunes encontramos en cada uno de estos relatos, analizar qué nos dicen en términos de nuestras formas de entender la educación, sus sentidos, sus posibilidades. Los invitamos a discutir si estos son los rasgos que esperamos que identifiquen el trabajo de nuestra institución, aquellos con los que nos sentimos conformes y que estamos en condiciones de defender como parte del patrimonio pedagógico común de nuestra institución.

Los invitamos también a repasar los principales problemas que hemos encontrado y a compartir aquellas soluciones que han sido efectivas. También a reservar una parte

importante del tiempo para volver a pensar aquellas cuestiones que se nos presentan todavía como deudas pendientes, las que nos exigen volver a analizar las situaciones desprendiéndonos de explicaciones que no han ayudado a resolverlas.

Los invitamos a anotar estas dificultades de la manera más precisa posible y a acordar formas de iniciar el tratamiento de los problemas detectados. Una forma de iniciar el abordaje es requerir voluntarios que se comprometan a analizar más en profundidad esa situación, a solicitar la ayuda de otros docentes o recursos fuera de la institución, a realizar relevamientos bibliográficos sobre el tema, para dar lugar así a grupos de trabajo que sigan la problemática en el año.

En esta línea, la pregunta por el proyecto de la escuela nos obliga a renunciar a la fundación, no se trata ya de inaugurar nuevamente un proyecto, sino más bien de recuperar aquello que estamos haciendo para hacerlo mejor. En ocasiones, puede tratarse de dar lugar a lo nuevo pero sin descalificar ni desconocer lo que se viene realizando. Quizás se requiere evitar la tentación de la grandilocuencia de ciertas frases hechas y se necesite, en cambio, un trabajo profundo y comprometido para que estemos en condiciones de reflexionar acerca de estos tres interrogantes que, de manera obstinada, nos invitan a ser cuidadosamente respondidos:

1. ¿Qué estamos haciendo?
2. ¿Por qué lo estamos haciendo así?
3. ¿Sería necesario hacerlo de otro modo?

O si se quiere de manera más particularizada:

- ¿Qué formas de actuar, de enseñar, de vincularnos deseamos conservar porque demostraron ser valiosas? ¿De qué manera podemos preservarlas mejor?
- ¿Qué formas de actuar, de enseñar, de vincularnos, necesitamos cambiar? ¿Cómo entendemos que es posible llevar adelante estos cambios? ¿Cómo los comunicamos? ¿A quiénes necesitamos para llevarlos adelante?
- Si imaginásemos las palabras con las cuales un ex alumno describiría su experiencia escolar en esta institución, ¿cuáles creemos que serían?, ¿cuáles quisiéramos que fueran? ¿Existen diferencias entre unas y otras? ¿Por qué creemos que se dan?
- ¿Qué oportunidades brinda esta escuela para que los chicos y jóvenes accedan a los aprendizajes expresados en el currículum? ¿Cómo contribuimos a hacer realidad el derecho a la educación de nuestros alumnos?
- ¿Qué oportunidades brinda esta escuela para el desarrollo profesional de sus docentes?
- ¿Qué lugar ocupa esta escuela en la comunidad? ¿Cuál esperamos que ocupe?

En el transcurso del año y de nuestro trabajo, a partir de los encuentros, de las charlas, de las discusiones, el colectivo irá encontrando nuevas preguntas y lecturas que ayuden a enriquecer lo que todo proyecto escolar contiene en términos de oportunidad. Si por oportunidad entendemos la posibilidad de sacar partido de las ocasiones, convertirlas en momentos aprovechables para abrir paso a lo posible. Estas son algunas de ellas:

- ¿De quién y para quién es el proyecto de nuestra escuela? ¿Qué habilita la construcción del proyecto en cada escuela?
- ¿Hasta qué punto el proyecto escolar permite articular lo singular y lo común?
- ¿De qué manera singular enlaza pasado, presente y futuro de cada escuela?
- ¿En qué condiciones el proyecto escolar habilita la oportunidad de transformar dificultades en problemas, desafiando lo conocido y haciendo posible la novedad?

Con estas preguntas, u otras, es posible acompañar la marcha del proyecto de cada escuela desde miradas que permitan contrarrestar la omnipotencia de la inmediatez o del puro presente en la perspectiva de abrir otros futuros, porque al fin de cuentas y como dice Merieu (2006), no podemos renunciar al porvenir, porque en el proyecto de cada escuela se juega: "esa capacidad para recrear juntos un futuro, para darles a los chicos de hoy la posibilidad de pensar un futuro y de pensar un futuro distinto al de hoy, un futuro que no esté determinado de antemano, un futuro que no sea un destino".

Actividades

Lo invitamos, una vez más, a pensar en su escuela y discutir con sus colegas las preguntas anteriores.

1. Seleccione tres de ellas para llevar a su institución y trabajar con su equipo docente.

2. Registre temas relevantes de la discusión y conclusiones indicando acuerdos y desacuerdos y compártalas con sus pares en el próximo encuentro.

a. ¿Cuáles de las siguientes palabras lo ayudan a caracterizar el proyecto institucional? ¿Qué otras incluiría?

real	burocratizado
imposible	inútil
coherente	flexible
inventado	ficticio
vivido	riesgoso
participativo	esperanzador
utópico	irrealizable
emancipador	cooperativo

b. ¿Por qué las eligió? Trate de relacionarlas con algunas de las preguntas sugeridas en el apartado "Recuperar proyectos".

3. A partir de lo realizado en los puntos anteriores, ¿qué decisiones considera tendría que tomar, como directivo, respecto del proyecto de su escuela?

4. Un proyecto puede iniciarse desde una propuesta del equipo de conducción o del equipo de docentes e incluso desde la comunidad. Si la propuesta ha surgido desde un grupo del colectivo institucional importa considerar cómo comprometer al resto de los actores. Considerando algunos de los proyectos de la institución, ¿qué acciones ha generado para mejorar la apropiación de los docentes? ¿Ha logrado con ellas mayor implicación, participación, o adhesión? Teniendo en cuenta que las apropiaciones son diferenciadas y puede haber aún docentes "no convencidos" y, por ello, que no han modificado prácticas o no son aún lo suficientemente colaboradores con el sostenimiento de las acciones, ¿le es posible identificar obstáculos?, ¿y pensar nuevas formas de acompañamiento con ellos?

El director y el trabajo de articulación de proyectos y recursos institucionales y extrainstitucionales

> Del otro lado de la reja está la realidad, de este lado de la reja también está la realidad; la única irreal es la reja; la libertad es real aunque no se sabe bien si pertenece al mundo de los vivos, al mundo de los muertos, al mundo de las fantasías o al mundo de la vigilia, al de la explotación o de la producción.
>
> Paco Urondo, "La verdad es la única realidad" (escrito en 1973).

Del director que todo lo puede solo, pero llora en su soledad, al director que nada lo puede y se lamenta por la imposibilidad, es posible dar lugar al "puedo hacer algo con otros". En esta línea también les proponíamos pensar, más arriba, el trabajo del director con la comunidad.

Justamente porque el director no todo lo puede, porque la escuela no todo lo puede, porque los padres no todo lo pueden, porque los maestros no todo lo pueden, se hace necesario articular los proyectos y recursos con que cuenta la institución con otros que pueden existir fuera de ella.

Ahora bien: ¿qué sucede cuando los recursos necesarios para mejorar los procesos de enseñanza y acompañar las trayectorias escolares de los niños no están disponibles en la misma escuela? ¿Con quién o quiénes se podría articular para enriquecer la propuesta formativa de la escuela?

La vinculación de los directivos con otras instituciones, organizaciones, asociaciones vecinales, etc., puede permitirles afrontar diferentes situaciones o contar con instancias de acompañamiento y/u orientación cuando así lo requieran. En esta alianza fecunda que puede darse, la escuela se deja permear, se renueva, se abre, disponiéndose así a ofrecer a los niños otros tiempos, otros espacios, otros interlocutores, otras formas de lo escolar. En otras palabras, esto implica para la escuela una ampliación de recursos, la posibilidad de potenciar los recursos existentes y la creación de alternativas para fortalecer la dinámica institucional. El trabajo con otros contribuye a que cada miembro del colectivo se enriquezca a través de las múltiples relaciones. De esta manera, se optimizan los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos y se evita la sensación de parálisis que muchas veces se apodera de las escuelas frente a determinadas problemáticas.

Constituir redes[2] de trabajo compartido entre la escuela y otras instituciones de la comunidad se presenta como un desafío para el director y contribuye a que este pueda crear las condiciones necesarias para que todos los niños puedan aprender en la escuela. De este modo, la escuela se ubica como un referente social que está al tanto de lo que sucede en la comunidad.

Entre los recursos con que cuentan las escuelas, están los que se distribuyen en el marco de políticas públicas que apuntan a generar condiciones necesarias para que la igualdad sea efectivamente posible. Nos referimos, en este caso, a distintas líneas de acción dirigidas al nivel (desarrolladas en los últimos años) tanto desde el ámbito nacional como jurisdiccional.

La tarea del director consiste en "darle vida propia" a ese tipo de recursos, de modo que se aprovechen, se encarnen en la vida institucional y se resignifiquen en el marco de la identidad de cada escuela. Si son percibidos como un "enlatado" que nada tiene que ver con las identidades locales, se convierten en obstáculo y se pierde el aporte que ellos significan.

Pensar el trabajo del director como quien teje tramas con otros que también tienen responsabilidad pública es un modo de asegurar y garantizar entre todos los actores el derecho a la educación de todos los niños y niñas.[3]

---

[2] Cuando se habla de *redes*, se alude a relaciones articuladas entre grupos y personas con un objetivo común. Por ejemplo, puede tratarse de centros de salud, hospitales, clubes, organizaciones barriales, que en este caso se vinculan con la escuela. Las redes son un entramado de relaciones en el cual circulan informaciones y recursos de utilidad para el bien común.

[3] Muchos de estos contenidos se desarrollan en el Módulo *El trabajo del director en las relaciones con la comunidad*.

El trabajo del director y la norma

Se hace difícil pensar en una institución donde no exista un encuadre normativo. Sin embargo, en las escuelas las normas se viven de modos diversos. Desde posiciones férreas, donde "las normas son sagradas", hasta la aceptación resignada –o desesperada– de una anomia total. Entre estos extremos, es posible transitar el camino de los acuerdos, de la reflexión y de la construcción con sentido.

El trabajo con la norma, es también, parte de la responsabilidad del director. En torno a este tema, los invitamos a abrir tres líneas de reflexión posible: el director y el lugar de autoridad en la escuela; *el director y la convivencia: los procesos de mediación; el director y las regulaciones institucionales.*

El director y el lugar de autoridad en la escuela

En las últimas décadas, la autoridad de maestros, profesores, directores pasó a ser un tema de agenda.

Hagamos un poco de historia. El concepto de *autoridad escolar*[1] experimentó modificaciones a partir de determinadas circunstancias históricas que se produjeron durante la

[1] Cuando se menciona el concepto de *autoridad escolar* se hace referencia tanto a la autoridad de la escuela como institución, como a la autoridad de los docentes y la del personal directivo.

segunda mitad del siglo XX.[2] Por eso, la manera de entender y de ejercer la autoridad en la escuela actual ya no es la misma que se sostenía hace algunos años.

Actividades

Le proponemos realizar un "torbellino de ideas" para identificar sucesos relacionados con la política, la ciencia y la tecnología que, en su consideración, hayan influido en la vida social argentina a partir de mediados del siglo XX.

¿Qué queremos decir cuando hablamos hoy de autoridad? ¿De dónde surge la autoridad del docente y la del personal directivo? ¿Cómo establecen una relación de autoridad en la comunidad donde se desempeñan? ¿A partir de los conocimientos adquiridos? ¿Por la experiencia? ¿Solamente por el cargo que ocupan?

Durante mucho tiempo se consideró que la autoridad del maestro y la del personal directivo era algo inherente a la función, que se daba por el sólo hecho de poseer un cargo en una institución escolar. La obtención de ese cargo investía a la persona de cierta autoridad, la transformaba en alguien de prestigio que gozaba de un respeto particular. El respeto y el reconocimiento se daban por descontados.

Obviamente, algunos docentes y directivos eran más respetados que otros y también los hubo quienes fueron cuestionados, pero, en general, la autoridad se debía a un **efecto automático a partir de la obtención del cargo**. Ese efecto era producido por la institución escuela que ocupaba un lugar de autoridad para la sociedad.

¿Por qué la escuela tenía ese poder de instituir a alguien en autoridad?

La escuela, cuyo surgimiento está ligado al pensamiento de la Modernidad,[3] era vista por la sociedad como un espacio de saber que servía para transformar a las personas y mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, la escuela nació como el lugar privilegia-

[2] Para profundizar aspectos relacionados con el contexto económico, social, político, cultural, le proponemos remitirse nuevamente al 1er. módulo de esta serie.

[3] Cuando expresamos que la escuela estaba ligada al pensamiento de la Modernidad decimos que transmitía los siguientes valores: fe absoluta en la razón, creencia en el progreso continuo y sin límites a través de la ciencia y la técnica, pretensión de poseer una verdad única y certera. Vale aclarar que todo aquello que no se consideraba racional era puesto del lado de la barbarie y dejado de lado o menospreciado.
Junto a la implementación de estas ideas se afianzaron los Estados nacionales que sustentaron de manera muy activa el ideario moderno. También surgió la familia moderna, de tipo patriarcal, que mantendrá un estrecho vínculo con la institución escolar.

do de transmisión de los conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad: dotaba de herramientas útiles para la preparación a futuro de las nuevas generaciones y para constituirse en ciudadanos. De este modo, la escuela contribuía a la movilidad social.

La escuela, como institución, se constituía así en una autoridad. Por este lugar, la imagen de los docentes y directivos era la de sujetos poseedores del saber. Es interesante preguntarnos qué se mantuvo y qué cambió en la época actual, respecto de esas expectativas sobre la escuela y de la construcción del lugar de autoridad.

Actividades

Los invitamos a leer los siguientes fragmentos de la novela *El primer hombre* de A. Camus (1994).

> Después venía la clase. Con el señor Bernard era siempre interesante por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo.
>
> Los manuales eran siempre los que se empleaban en la metrópoli. Y aquellos niños que sólo conocían el siroco, el polvo, los chaparrones prodigiosos y breves, la arena de las playas y el mar llameante bajo el sol, leían aplicadamente, marcando los puntos y las comas, unos relatos para ellos míticos en que unos niños con gorro y bufanda de lana, calzados con zuecos, volvían a casa con un frío glacial arrastrando haces de leña por caminos cubiertos de nieve, hasta que divisaban el tejado nevado de la casa, y el humo de la chimenea les hacía saber que la sopa de guisantes se cocía en el fuego. Para Jaques esos relatos eran la encarnación del exotismo. Soñaba con ellos, llenaba sus ejercicios de redacción con las descripciones de un mundo que no había visto nunca, e interrogaba incesantemente a su abuela sobre una nevada que había caído durante una hora, veinte años atrás en la región de Argel. Para él esos datos formaban parte de la poesía de la escuela.
>
> Sólo la escuela proporcionaba esas alegrías a Jaques y a Pierre. E indudablemente lo que con tanta pasión amaban en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada en sí misma, la miseria es una fortaleza sin puente levadizo.
>
> No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir.

A partir de la lectura del texto, identifique aquellas *marcas* que ilustran la idea de la escuela y del docente como autoridad.

Retomando las modificaciones que sufrió el concepto de *autoridad escolar*, nos detendremos en el siglo XX. Es aquí cuando algunas de las ideas sustentadas por el pensamiento moderno pierden hegemonía, o más bien, pierden sentido a partir de determinados hechos políticos.[4]

En relación con la base filosófica del pensamiento moderno, en el siglo XX se producen cambios de suma importancia. Los grandes sistemas filosóficos que establecían garantías del *conocimiento cierto* y de las *verdades últimas* dejan de tener la primacía. De esta manera, se asiste al *final de los grandes relatos y de las certidumbres*. La pretensión de verdad única deja lugar a la proliferación de lenguajes y de puntos de vista.

Por otro lado, el desarrollo de los medios de comunicación y el surgimiento de nuevas tecnologías como Internet producen un importante cambio en la circulación de la información y el conocimiento que impacta a nivel cultural, económico y subjetivo. Esta presencia se siente en la escuela y es desplazada del lugar exclusivo en la distribución de conocimientos.

En síntesis: si las ideas del pensamiento moderno comienzan a perder sentido, la escuela (que había surgido como impulsora de ese ideario) se ve descolocada en su esencia y función. Si las grandes verdades científicas y filosóficas comienzan a ser cuestionadas, la escuela deja de ser el lugar donde ellas se transmiten. Si las nuevas tecnologías y los medios de comunicación adquieren un gran desarrollo, la institución escolar deja de ser el lugar primordial en la transmisión de los conocimientos. Y si el sueño del progreso indefinido pierde vigencia, la escuela se ve cuestionada en su papel de garante de un futuro mejor y de la movilidad social.

Como consecuencia de los puntos señalados, la *institución escolar* pierde autoridad frente a la sociedad y por lo tanto, el *efecto institución* que dotaba de autoridad a las personas que obtenían un cargo en la escuela, sólo por tener el cargo, comenzó a relativizarse. La palabra del maestro, la palabra del director, ya no es *la verdad* de por si que tanto alumnos como padres respetaban sin cuestionar.

---

[4] Con las dos guerras mundiales, por ejemplo, el *ideal de progreso indefinido y de una sociedad basada en la razón* se ve fuertemente conmovido. La destrucción de ciudades y la matanza de millones de personas ponen en cuestión al sueño de la modernidad. Por otro lado, la aplicación de políticas económicas de corte neoliberal produjeron procesos de exclusión que trajeron aparejada una importante fragmentación social y aumento de la violencia estructural. Muchos sectores de la población quedaron al margen de cualquier tipo de progreso social. Además, estas políticas de corte liberal impactaron negativamente en el funcionamiento de los Estados Nacionales, quitándoles recursos y por lo tanto poder. Junto al retroceso del Estado se desdibujó un tejido social que vinculaba a diferentes agentes sociales como la familia, la escuela, la fábrica, el trabajo, el sindicato, etc.

Para ilustrar esta situación escuchemos lo que le sucedió a Vivian, directora de una escuela:

> Cuando me nombraron directora me comuniqué con la escuela antes de asumir el cargo, llamé varias veces por teléfono, pero no encontraba a ningún directivo. Hasta que me cansé de llamar y le pedí a mi esposo que me llevara hasta la escuela. Llegué y me atendió la portera, cuando le digo quién soy me contesta "Así que usted va a intentar ser directora, espere que termine de baldear el patio y la atiendo". Así que me senté a esperar que terminara de baldear.

Frente a este nuevo escenario la institución escolar, los docentes y el personal directivo tienen por lo menos *dos caminos* a seguir: uno de tipo melancólico que pretenda volver a instaurar modelos antiguos, desconociendo las pautas culturales y sociales contemporáneas. El otro camino es buscar la manera de poner a la institución escolar a la altura de las circunstancias y revitalizar su lugar en la sociedad como agente socializador. Para eso se deberán buscar nuevas estrategias y herramientas que le permitan posicionarse en un lugar de autoridad.

En este sentido nos parece importante plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cómo construir un nuevo vínculo pedagógico, acorde con el contexto histórico, que conserve la asimetría y la autoridad pedagógica necesarias para la transmisión y la enseñanza? ¿Cómo se legitima hoy la autoridad? ¿Cuál es el rol de los adultos como responsables de la educación, protección y el cuidado de niños? ¿Qué lugar ocupa hoy la experiencia escolar en la vida de los niños? ¿Qué entendemos por disciplina y convivencia en la escuela de hoy?

Actividades

Lean los siguientes fragmentos del libro *¿Ocaso de la escuela?* de Roberto Follari (1996) para poder imaginar algunas respuestas.

> La escuela siempre "va detrás". Se encarga de socializar a las nuevas generaciones en los valores de las anteriores; por tanto, como ya hemos señalado, su rol es básicamente conservador. Pero esto, en períodos de fuertes modificaciones culturales, como ocurre en la actualidad, lleva a flagrante disfunción de la educación en relación con la realidad exterior.

> La escuela está muy atrasada en contenidos y formas si se la compara con la realidad a la que los estudiantes se enfrentan diariamente. Existe una especie de abismo entre una cosa y la otra.
>
> No queremos, por supuesto, decir que lo de afuera está bien, y que la escuela debe adaptarse a esto. No: queremos afirmar que no puede desconocerse esa situación, actuar como si no existiera. Porque ella actúa por sí, y el único modo de influir al respecto es hacerse cargo de su vigencia, y no practicar la supuesta astucia del avestruz al esconder la cabeza para no ver.
>
> [...] no se trata de nuevos planes y programas solamente, ni básicamente, aunque ellos sean bienvenidos. Se trata de otras formas, otras prácticas, otra manera de vida en lo escolar. Se trata de modificar la cultura institucional, la relación cotidiana, los intersticios que a veces no aparecen en lo programático, pero resultan el elemento central de la vida cotidiana.
>
> [...] habrá que incorporar el mundo externo a la escuela. Incluir videos y computadoras. Estas, como instrumento general de trabajo para el conjunto de las tarea [...] se requiere el ingreso de todos en ese nuevo alfabeto contemporáneo.

Siguiendo el planteo de Follari, diremos que la incorporación del mundo externo a la escuela es imprescindible para posicionar a la escuela en un lugar de autoridad. Si entendemos que la autoridad se ejerce *en una relación*, entonces no se puede establecer ninguna relación si se vive en dos mundos diferentes o totalmente incomunicados.

Incorporar los elementos que hoy se necesitan para ser un ciudadano capaz de desenvolverse en la sociedad, es ayudar a que la palabra recobre su valor a través de reflexiones acordes con los intereses del alumno actual. Y que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías sirvan para revalorizar y resignificar los contenidos que siempre enseñó la escuela.

Intentamos así despejar una serie de *malentendidos* que suelen instalarse cuando se debate sobre el tema *autoridad*: "la autoridad cayó en desuso", "hoy ya nadie tiene autoridad", "los maestros no tienen autoridad", "a este director todos lo cuestionan", "los chicos no le hacen caso a la maestra", "cada uno hace lo que quiere".

Nos parece importante tener en cuenta que el concepto de autoridad sigue teniendo la misma vigencia que antes, lo que sucede es que variaron las maneras de *construirlo y de ejercerlo*. Sería imposible la vida social sin autoridad.

Pero si en el pasado el solo hecho de tener un cargo de docente investía de autoridad a la persona, hoy ya no es así. Además del cargo hay que construirla con otros medios,

con un caudal de recursos que ubiquen al personal directivo y al docente en una posición de autoridad. La autoridad tiene que ser legitimada a partir de un esfuerzo creativo, de la acumulación de conocimiento y de entender que escuchar los cuestionamientos y opiniones puede enriquecer la relación de autoridad. Y, entre estas formas, podemos echar mano a gestos o actitudes que no son los que se esperarían años atrás, de un docente, de un directivo, pero que pueden servirnos para establecer otros vínculos con los alumnos, con los padres, con otros docentes.

Actividades

Los invitamos a leer y disfrutar del cuento de Rudy "¡Porque lo dije yo!" (2009).

¡Porque lo dije yo!

La señorita Silvia caminaba trémula hasta el aula. Esta vez sí que la tenía difícil, complicada: conceptual actitudinal y procedimentalmente complicada. Tenía que imponerse, mostrarse con autoridad, experimentar el lugar de quien da las órdenes, la que manda, frente a sus alumnos. Porque este era el tema de la fecha, y la señorita Silvia no veía posible explicarles el concepto a sus alumnos, si tenía que pedirles de rodillas, rogarles, suplicarles un poco de atención.

Ella no quería que la vieran como alguien autoritaria, como alguien caprichosa, como alguien despótico... pero sí como alguien con capacidad de liderazgo. ¡Justo ella!

La señorita Silvia nunca había sido mandona, ni gritona, ni agresiva. Pero tampoco había logrado de sus alumnos la atención que ella consideraba deseable como para poder transmitir conocimiento. Es que quizás ella pensaba que el conocimiento se construye de otra manera...

–¡Son hijos del rigor, –son hijos del rigor! solía decir la señorita "Martha con hache", del aula vecina, y seguía– ¡Y para los hijos del rigor, nada mejor que la presencia de su padre, el rigor! ¡Yo, a mis alumnos, les grito de tal manera que se oye en el edificio de enfrente!

–¿Y da resultado?

–Con ellos no, pero los del edificio de enfrente cada vez que me ven pasar, se esconden.

–Mirá, Marta...

–Con hache, me llamo Martha con hache, pronunciá "Martja".

–Bueno, Martja... yo no creo que esto sirva para transmitir autoridad, más bien me parece que lo único que transmitís es miedo!

–¡Y no es lo mismo?

La señorita Silvia pidió a su propia mente que olvidara rápidamente la imagen de la señorita Martja... para eso, nada mejor que la aparición de la imagen de la señorita Nacaridia, del cuarto B.

–Silvia, preciosa, vos lo que tenés que hacer es llenar a tus alumnos de culpa; decirles que si no estudian, vos te vas a enfermar de la pena, y que si se portan mal, sus padres van a perder toda la confianza depositada en ellos, y que si no aprovechan la clase les están quitando el lugar a otros niños que no tienen recursos, pero que si los tuvieran no dejarían de aprender nada de nada de lo que vos les enseñes... que Dios le da pan a quien no tiene dientes, y hamburguesas a quien no tiene ketchup.

–¿Te parece que eso servirá?

–Mirá, Silvia preciosa, a los chicos quizás no sé, pero seguramente les vas a dar de comer a muchos psiquiatras, psicólogos, psicoanalistas, psicopedagogos, y todos los psicos que se te ocurran.

¡Y ahora cómo se sacaba de encima a la señorita Nacaridia, del cuarto B!

Probó imaginar a sus propias maestras, pero no le sirvió. En sus tiempos de escolar, nadie cuestionaba la autoridad docente. "No estudié, señorita", era casi lo más grave que decían sus compañeros, a la hora de interpelar.

Ya sé –se dijo la señorita Silvia–, con una imagen de la directora:

"La autoridad –decía gravemente la directora en la fantasía de la señorita Silvia–, se demuestra fundamentalmente en los momentos en los que la institución interactúa con la sociedad... por ejemplo, en los actos escolares... Ese día hay que sacarse fotos con los inspectores, los subsecretarios y, si fuera posible, conseguir que venga el Ministro es maravilloso. ¡Las fotos, las fotos son las que demuestran quién es cada una! ¡En casa tengo una con Sofovich, otra con Moria y otra con Susana... ¿ven que tengo autoridad?".

La señorita Silvia decidió olvidar todo. Entrar al aula con sus propios recursos, y sin amenazar, culpar ni exhibir; hablar, hablar claramente con sus alumnos. Se tenía fe.

Imagine que quiere trabajar en su escuela el tema de la autoridad y descubre entre sus papeles este cuento. ¿Cómo podría trabajar este texto con otros colegas y docentes? ¿De qué manera? ¿Cuál es el sentido que le daría? ¿Con qué conceptos buscaría relacionarlo?

El establecimiento de una relación de autoridad es imprescindible para producir un vínculo de enseñanza y de aprendizaje entre el docente y sus alumnos. Lo mismo sucede con el personal directivo; para que puedan llevar adelante la gestión escolar es absolutamente necesario que establezcan una relación de autoridad con los docentes de la escuela

y con los alumnos. Sin el establecimiento de una relación de autoridad la enseñanza y la gestión escolar son imposibles de realizar. Tenemos por delante el desafío de pensar y contribuir modos de convivencia en los que la autoridad no se piense como una figura omnipotente, cerrada sobre sí misma, solitaria, ni como el logro personal de figuras carismáticas, sino como un ejercicio, complejo, de habilitación del otro, como un lugar plural de asunción de responsabilidades en un marco de confianza.

El director y la convivencia. Conflictos, resolución de conflictos, mediación

> El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura [...] El desacuerdo no es el desconocimiento. El concepto de desconocimiento supone que uno u otro de los interlocutores, o ambos –por el efecto de una simple ignorancia, de un disimulo concertado o de una ilusión constitutiva– no saben lo que dicen o lo que dice el otro. Tampoco es el malentendido que descansa en la imprecisión de las palabras.
>
> Jacques Rancière, *El desacuerdo. Política y filosofía* (2007).

Es muy común asociar la palabra *conflicto* con *malestar* y *dificultades*. En este sentido, el término en cuestión parece estar cargado de una connotación negativa. A su vez, las sociedades legitiman esta visión negativa del conflicto a través de diferentes procesos y mecanismos culturales que actúan durante nuestra socialización: pensemos en la cantidad de refranes[5], dichos y cuentos populares que muestran el conflicto como una situación angustiante que debe ser evitada o eliminada. Por eso, la mayoría de las personas, vivimos los conflictos como algo que no debiera ocurrir y preferimos evitarlos.

El diccionario corrobora esta visión negativa del término. La Real Academia Española incluye los siguientes significados para la palabra:

---

[5] Por ejemplo: “Para evitarte conflictos, que tu lengua no se adelante a tu pensamiento”; “Riñen las ovejas y perecieron los quesos”; “La concordancia aumenta las fortunas pequeñas. La discordia arruina las más grandes”; “Oyendo, viendo y callando, con todos en paz me ando”; “Cuando dos perros pelean por el hueso, el tercero se lo come”.

> combate, lucha, pelea (únicamente en sentido figurado); enfrentamiento armado; apuro, situación desgraciada y de difícil salida; problema, cuestión, materia de discusión; (Psicol.) Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.

Sin embargo, sabemos que esta visión negativa coexiste con otra que propone entender los conflictos como **inherentes a la vida de los seres humanos en sociedad** y que aunque puedan causar dolor o angustia mientras se transitan, pueden ser generadores de cambios y de desarrollos beneficiosos.

Desde esta perspectiva es que proponemos comprender las situaciones de conflicto como tensiones motivadoras de acciones. Estas acciones tienen por objetivo resolver la tensión y recobrar un estado de ánimo –personal o institucional– más placentero y beneficioso para la convivencia y el trabajo. Es en esta posición donde podemos encontrar el aspecto positivo a los conflictos.

Ahora bien, la posibilidad de que los conflictos resulten positivos tiene relación con los **modos de su resolución**, es decir, con esas acciones que se emprenden para restablecer los niveles tolerables de tensión. A través de estas acciones, las personas adquirimos valiosos aprendizajes y experiencias.

Otro aspecto que nos parece importante considerar es **concebir los conflictos como situaciones históricas**. ¿Por qué? Porque se dan en un tiempo y un lugar determinados y afectadas por un contexto. En estas situaciones se plantean necesidades e intereses incompatibles, o que son percibidos como incompatibles por las personas involucradas. Como consecuencia de esta incompatibilidad se genera una tensión que dificulta la convivencia y el trabajo.

Entonces, los conflictos *se producen en las interacciones entre las personas*, tienen *causas* que los generan y un *proceso de desarrollo*.

Los conflictos pueden llegar a manifestarse de diferentes maneras o mantenerse ocultos y en estado latente. Que estén ocultos o en estado latente no significa que no produzcan efectos. Muchas veces alguna dificultad en los equipos de trabajo se debe a un malestar causado por un conflicto que no llegó a expresarse claramente, ya sea porque se lo desconoce o porque se hace un esfuerzo por mantenerlo oculto. Por eso decimos que, por más que se los niegue, se los oculte o desconozca, los conflictos siempre producen un efecto.

La escuela es un lugar en el cual se establece una multiplicidad de relaciones: entre generaciones, entre colegas, entre los roles y las funciones que los actores desempeñan, relaciones de autoridad, del personal de la escuela con las familias, con agentes externos, etc. Por lo tanto, la presencia de conflictos es inevitable.

Desde la perspectiva del personal de conducción, probablemente los conflictos que generan mayor tensión son los que tienen lugar entre docentes de la escuela o entre el personal y los padres o familiares o adultos que acompañan a los estudiantes; en definitiva, conflictos entre adultos.

Para abordarlos, es importante poder **distinguir entre conflicto y problema**. Esta distinción nos permitirá elaborar estrategias para abordarlos de manera más productiva, poner en juego acciones adecuadas sin desperdiciar tiempo y energía.

Un conflicto puede causar uno o varios problemas. Por ejemplo: un problema de convivencia entre los docentes de la escuela, reclamos por parte de los padres y cuestionamientos de algunos estudiantes. Para los problemas que engloba ese conflicto podemos llegar a encontrar una o más soluciones y hacerlos desaparecer como problemas.

En cambio, **los conflictos no siempre tienen solución**, pues cuando su origen es un valor o creencia, resulta a veces muy difícil que las partes modifiquen su perspectiva o su punto de vista y, por lo tanto, no se pueden resolver como si fueran un problema.

Veamos un ejemplo. Dos docentes tienen maneras diferentes de entender la puesta de límites a los alumnos debido a dos posturas ideológicas opuestas. Esto provoca frecuentes discusiones entre ellos, reacciones diversas en los grupos de alumnos y posibles cuestionamientos de los padres. Estas situaciones generan una tensión que afecta el clima institucional y la convivencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

En este caso, el personal directivo puede buscar los modos de recortar el problema –las discusiones y el malestar que provoca– y encontrarle una solución, ya sea a partir de una negociación que permita un acuerdo o de una decisión que tome como autoridad de la escuela. Se podrá considerar así que el problema está resuelto y se llegará a un acuerdo para mantener la buena convivencia y el clima de trabajo, se habrá logrado así disolver los problemas que el conflicto "diferentes creencias sobre límites" generaba entre esos docentes. Lo que probablemente no haya cambiado –no tendría por qué hacerlo– es la creencia personal de cada uno de ellos en relación con el tema en cuestión. Por eso se dice que los problemas generalmente tienen solución pero los conflictos a veces no.

La experiencia muestra que, generalmente, a la hora de abordar situaciones conflictivas, el personal directivo lo hace con el propósito de solucionar el conflicto desde sus orígenes y poder llegar a un acuerdo entre las partes. Esta actitud puede acusar dificultades si obedece a:

- un mandato de omnipotencia que recae sobre el personal directivo condicionándolo a "tener que solucionar todo";
- la creencia de que el conflicto se resuelve de raíz o no se resuelve.

Ambas situaciones obstaculizan la intervención ya que, así planteadas, suponen una tarea inabordable.

Muchas veces los conflictos están generados por factores psíquicos, sociales, económicos que superan ampliamente nuestras posibilidades de intervención. Pretender encontrar una solución a esas causas es un error que puede llevarnos a una situación de impotencia y parálisis. Lo que sí podemos hacer es enfocar los problemas que ese conflicto causa en la escuela e incluirlos en nuestra área de intervención. De esta manera, podremos operar y encontrar una solución posible.

Por ejemplo, puede resultar muy difícil lograr que se lleven bien y que puedan trabajar de modo coordinado y cooperativo dos colegas, docentes de dos secciones de un mismo grado, que tienen caracteres incompatibles, o que presentan diferencias irreconciliables en sus modos de encarar las tareas de enseñanza. Lo que sí está en las manos del directivo es la decisión de ubicar a estos docentes en ciclos distintos, de modo que las diferencias que los separan no causen problemas en el día a día escolar. Lo que allí se buscará es la solución de los problemas que esos caracteres incompatibles suscitan, buscando reducirlos al mínimo, sabiendo de antemano que no pueden ser corregidos por el director pero que reglas de juego claramente estipuladas, facilitarán el clima pacifico.

Para ampliar

En el anexo de este módulo proponemos algunas actividades, relacionadas con prejuicios y estereotipos, para realizar en pequeños grupos durante una jornada de reflexión.

En el surgimiento y desarrollo de un conflicto intervienen las *interpretaciones* que los involucrados hacen de una determinada situación. Estas interpretaciones y la percepción general sobre el conflicto, se basan en los valores, creencias y experiencias, posturas teóricas e ideológicas que sustentan los protagonistas del conflicto. Pero hay que tener en cuenta, al momento de intervenir, que estas interpretaciones están fuertemente condicionadas por estereotipos[6]

[6] Se pueden entender los estereotipos como *imágenes aceptadas comúnmente por un grupo o sociedad y que tienen carácter de inmutabilidad*. Se construyen a partir de patrones culturales previamente establecidos y se utilizan para atribuirle características a objetos, grupos, personas y así poder clasificarlos. Se puede decir que son imágenes generalizadas sin fundamento científico y que contienen un fuerte componente emocional que las aleja de todo tipo de racionalidad. Al ser imágenes compartidas por un grupo, sirven para la comunicación entre personas y para conformar grupos. Existen muchos estereotipos que se construyen sobre diferentes características, como clase social, edad, religión, etnia, sexo. Un ejercicio interesante consiste en observar las imágenes que utiliza la publicidad cuando presenta mujeres, hombres, niños, etc. Allí podemos encontrar numerosos ejemplos de estereotipos.

y prejuicios[7] que todos portamos, incorporados también durante nuestro proceso de socialización y, por ese motivo, muy difíciles de modificar y de percatarnos de ellos.

Tanto los estereotipos como los prejuicios sirven para darle una interpretación al mundo que nos rodea y a las cosas que pasan en él. Además, completan la información cuando esta es ambigua o faltante, anulando las dudas que servirían para pensar un poco más la situación. De esta manera, generan un efecto de autocumplimiento ya que, al descartar la información que no es coherente con ellos, confirmamos que los demás se comportan de acuerdo con nuestros estereotipos y prejuicios.

Si bien ninguna persona puede decir de sí misma que no tiene estereotipos –ya que son imprescindibles para manejarnos fluidamente en la vida cotidiana–[8] es muy importante tomar conciencia de ellos y tenerlos presentes a la hora de abordar un conflicto. Esto es necesario puesto que, debido a su carga afectiva, los estereotipos son muy difíciles de modificar y entorpecen, cuando no impiden, una buena comunicación. Por eso es importante que el personal directivo se ejercite reconociendo los prejuicios y los estereotipos personales e identifique las interpretaciones más recurrentes que se producen a partir de ellos.

Anteriormente hablamos de la diferencia entre problema y conflicto y de cómo abordar una situación conflictiva a partir de esa diferenciación. Ahora, vamos a referirnos a *algunas herramientas* que se pueden emplear para intervenir de la manera más efectiva posible, si se trata de una **negociación directa**[9] entre las partes o de una negociación con la intervención de un tercero, con dominio de las herramientas de la mediación. Nótese que no decimos "una mediación"[10] ya que un directivo no puede aplicar este procedimiento

---

7 Los prejuicios tienen que ver con una valoración o juicio que se hace sobre un objeto, una persona o un grupo y orientan una actitud favorable o desfavorable hacia ellos. Al igual que los estereotipos, no se basan en ninguna comprobación científica ni estadística, y aunque muchas veces son desmentidos por la ciencia, se siguen sosteniendo.

8 En este sentido, traten de imaginar qué ocurriría si, frente a cada situación, tuviéramos que hacer un análisis objetivo y detallado de todas sus variables.

9 *Negociación* puede definirse como la relación que establecen dos o más personas con respecto a un asunto determinado con la intención de acercar posiciones y poder llegar a un acuerdo beneficioso para todos. No es un enfrentamiento entre personas sino personas que deciden enfrentar juntas un problema.

10 Definimos la *mediación* como un proceso en el cual un tercero neutral, sin poder sobre las partes, ayuda a estas a alcanzar voluntariamente un acuerdo mutuamente aceptable. De esta definición, queremos destacar el hecho de que la mediación confiere protagonismo a las partes, en tanto el acuerdo a través del cual se resuelva el conflicto dependerá de su voluntad, pues el mediador no está autorizado para imponerlo. Y todos sabemos que nos comprometemos mucho más en las situaciones y decisiones de cuya resolución hemos participado que en aquellas que nos vienen dadas o definidas por otros.

porque quien ejerce el rol de mediador no debe tener ningún poder sobre las partes. Es por eso que, como proyecto institucional, se propone solamente la mediación escolar entre pares de estudiantes.[11]

Se comprende, así, la imposibilidad de que un directivo actúe como mediador en sentido estricto, al igual que un docente o preceptor frente a un conflicto entre estudiantes ya que, de un modo u otro ejercen algún tipo de poder sobre las partes. No obstante, cualquier persona puede utilizar los recursos de los que dispone un mediador. Estos recursos son, básicamente, herramientas comunicacionales para conducir un proceso de esclarecimiento del conflicto y de toma de decisiones.

Entonces, podemos pensar en una negociación directa si:

- la situación carece de agresividad y ninguno pretende hacerle daño al otro o causarle algún perjuicio;
- las partes involucradas entran en conflicto por sostener diferentes opiniones sobre un mismo tema y estas opiniones no involucran diferencias de principios y/o valores a los que deba renunciarse si se desea un acuerdo;
- las personas necesitan o desean mejorar su convivencia;
- las que al iniciar la negociación saben claramente qué pedir y hasta dónde están dispuestos a ceder;
- cuando las partes pueden escucharse y reflexionar.

Es decir, para llevar adelante una negociación deben existir mínimas condiciones de comunicación y necesidad o interés de solucionar el problema.

Hay otras situaciones conflictivas en las cuales la comunicación entre las partes se encuentra obstaculizada y se hace difícil, por lo tanto, resolverla a partir de una negociación directa. Los obstáculos en la comunicación pueden deberse a:

- Un nivel importante de agresividad. Cuando se tiene la intención de causar un daño al otro.
- Que el tema sobre el cual gira la situación conflictiva no sea compartido, entonces una parte hace hincapié en un tema y la otra en otro. En realidad, hablamos de esas situaciones en las cuales se expresa un malestar pero no se sabe bien sobre qué tema gira y por lo tanto los intereses en juego quedan ocultos.

---

[11] En lo que refiere a este tema, seguimos los lineamientos del Programa Nacional de Mediación Escolar, dependiente de la Coordinación para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas, cuyos materiales pueden encontrarse en el sitio web del Ministerio de Educación: http://www.me.gov.ar/construccion.

- Cuando algunas de las personas en la negociación expresa una queja en lugar de formular un pedido.
- Cuando la intención individual sea convencer al otro para que cambie sus creencias.

A continuación se mencionarán algunas herramientas de la mediación que serán de gran utilidad al intervenir en diversas situaciones: *escucha activa*, *parafraseo* y *preguntas*.

La *escucha activa* tiene tres objetivos: entender lo que el otro dice, demostrar que lo escuchamos y animarlo a que siga hablando. No se trata sólo de escuchar en silencio y con atención sino que, además, demostramos con la mirada, los gestos, con la posición corporal y alguna pregunta que nos interesa, lo que el otro está exponiendo.

El *parafraseo* tiene como objetivos asegurarse personalmente que se está entendiendo lo que el otro dice, demostrar al que habla que entiendo lo que expresa y que los otros presentes escuchen lo que habla de boca de un tercero neutral ajeno a la situación conflictiva. Esto último en el caso de la mediación.

El parafraseo se realiza comenzando con frases como "a ver si entendí", "lo que usted dice es que" y repitiendo lo dicho por el interlocutor **sacando toda connotación negativa o inculpaciones**. Si el interlocutor no coincide con nuestra devolución, se le solicita que aclare las diferencias y volvemos a parafrasear.

Respecto de las *preguntas*, es necesario aclarar algunas cuestiones. La otra persona siempre tiene razón desde su punto de vista. Esto implica que, si hay varias personas involucradas en el conflicto, habrá varias "razones válidas". El tercero neutral no debe intentar buscar la más válida o verdadera.

Las preguntas tienen el objetivo de que las partes en problemas se escuchen y sepan cada una más de la otra. No es su propósito reprender, hacer comprender, provocar reflexión, etc. Esas son falsas preguntas y dañan la comunicación. Preguntas que no ayudan son, por ejemplo: *¿no se te ocurrió que si hacías eso, él (o ella) se lo iba a tomar muy mal?, ¿siempre actuás de este modo impulsivo? ¿no pudiste imaginar las consecuencias?*, etc.

La pregunta debe ser abierta para que cada negociador pueda expresar libremente lo que desea.

Es importante que no perdamos de vista que frente a un conflicto siempre se ponen en juego la autoestima, los sentimientos, las emociones. Por ello, la persona que intervenga debe hacerlo teniendo presente y tomando los cuidados necesarios para no herir a las partes innecesariamente.

Como estamos hablando de herramientas de la mediación en el ámbito escolar y en relación básicamente con conflictos entre adultos, queremos remarcar otra vez el cuidado

que se tiene que tener a la hora de intervenir. Si es el personal directivo quien interviene, es importante que deje en claro que su rol no es el de mediador, sino que está generando unas condiciones, una instancia en que las partes puedan intentar resolver el conflicto o el problema pero que, si la intervención no arroja resultados positivos, deberán dar por cerrado el proceso y se tomará una medida como autoridad de la escuela. Esto no es para forzar indirectamente a las partes para que lleguen a un acuerdo, sino para evitar promover la sensación de que se trató de una "falsa participación" en la cual de antemano la autoridad ya había tomado una decisión que se "maquilla" de diálogo o consulta, cuando no lo es.

La prevención en la escuela

Junto a la idea de abordaje de conflictos debemos tener en cuenta la de **prevención**. Nos referimos a prevenir en dos direcciones: una, para que los problemas no se hagan crónicos y para que no ejerzan permanentemente sus efectos sobre la convivencia institucional; otra, para que no "estallen" en la institución y causen un malestar repentino.

En un sentido clásico, se llama *prevención* a una serie de medidas o disposiciones que se llevan adelante con la intención de evitar que algo no deseado suceda. La prevención, así entendida, pone la mirada en el futuro, tiene un carácter evitativo. Por ejemplo de adicciones, de violencia, etc.

Nosotros proponemos una idea de prevención desde otro ángulo: uno que sea *propositivo*, que apunte a la promoción de contextos favorecedores de salud, de convivencia y de trabajo creativo. Se acerca de este modo a la idea de anticipación, previsión. Lejos de sesgar a la prevención en un tema específico, la tomamos desde una perspectiva amplia que entiende al "aquí y ahora" como espacio de trabajo que potencia los recursos existentes en cada sujeto y en cada grupo, generando así climas institucionales favorecedores de las interrelaciones positivas.

Entonces, un buen trabajo de prevención trata de revalorizar las capacidades de las personas para que puedan establecer climas de trabajo productivo y placentero. La conformación de equipos de trabajo es propicia para este tipo de ambiente, ya que permite el diálogo y el conocimiento mutuo.

Para redondear la idea incluimos la siguiente cita de la psicoanalista Cecilia Moise:

> Interpretar la prevención como futurología confunde la idea de **anticiparse** a. Pero hay algo más complejo aún, y es situar la satisfacción en el futuro. La esperanza está

> puesta en el futuro y la prevención –al menos así la concibo– debe permitir dar mayor importancia al presente, debe habilitar para el **aquí y ahora**. Por lo tanto, para proyectar y planificar no deberíamos apelar a inculcar ideas, sino a compartir soluciones innovadoras, partiendo del estímulo permanente de la propia creatividad. (Moise, 1998)

La tarea de prevención implica pensar la convivencia y las relaciones humanas como un trabajo en el tiempo y no atenderlas cuando surge un conflicto que irrumpe en la institución. Es pasar de una lógica del momento, de atender lo urgente (que no siempre es lo importante) a pensar en una lógica más de mediano plazo y sostenida en el tiempo. Para esto habrá que pensar contextos que posibiliten la puesta en práctica de relaciones democráticas, de intercambios constructivos y de proyectos llevados adelante a partir de un trabajo en equipo. Consideramos que promover esto –por parte de los directivos– puede convertirse en un aspecto muy interesante del ejercicio de la autoridad.

El director y las regulaciones institucionales

Es indudable que una de las condiciones para que una institución funcione es que existan normas que regulen los procesos institucionales, y que dichas normas sean conocidas por todos. Todos saben que en la escuela, como en toda institución, hay normas, y que estas son necesarias. Ahora bien, ¿qué son las normas?

Actividades

Lo invitamos a realizar un juego de "asociación libre" a partir de la palabra *norma*. Tómese unos breves minutos y registre por escrito los términos que usted asocia con esta palabra.

Reúnase con algunos colegas y compartan las producciones. Le pedimos que las conserve, ya que serán retomadas más adelante.

En las escuelas hay distintos tipos de normas, que regulan diferentes aspectos de la vida institucional. Están aquellas relacionadas con aspectos pedagógicos; las que regulan procedimientos administrativos; los estatutos docentes; los reglamentos escolares...

Algunas de estas regulaciones son construidas en la institución; otras, provienen de otras instancias del sistema educativo y de los órganos legislativos de la sociedad. Hay decretos, ordenanzas, resoluciones, disposiciones, convenios. Pero también hay normas no escritas, usos y costumbres que se transmiten en la escuela con fuerza normativa y que regulan los comportamientos de las personas.

Las normas están. Pero no todos las miran de la misma manera. Los invitamos a compartir la siguiente reflexión.

> Es una sensación extendida en la institución que las normas establecidas según los reglamentos vigentes resultan insuficientes para administrar los sucesos que de manera cotidiana se presentan en la escuela. Otra postura de los docentes manifiesta que, en realidad, el problema es la falta de aplicación del reglamento tradicional. Quienes les contestan, argumentan que si así se hiciera, la escuela quedaría vacía de alumnos y, por ende, los profesores sin trabajo. En este estado de situación están quienes "aguantan e imploran a todos los dioses que no devenga ninguna desgracia sobre su responsabilidad civil", en tanto algunos –quizás más voluntaristas– con tenacidad proponen pensar en una convivencia más digna para todos. (Ochoa y Brosky, 2004)

Actividades

Reúnase con un grupo de colegas. Analicen y discutan el fragmento leído. Se sugiere considerar las siguientes preguntas:

- ¿Qué posición asumen, frente a la norma, los distintos grupos que se mencionan?
- ¿Cómo la perciben? ¿Se presentan como prisioneros de la norma, ejecutores de la norma, constructores de la norma?
- En su caso personal, como directivos, ¿se sienten identificados con algunas de estas posiciones? ¿O con otras que no se mencionan en el fragmento?

Por un lado, aparece una posición donde la norma es vista como aquello a lo cual todo debe ajustarse, porque representa "lo normal", el modelo a seguir. Lo que no se ajusta a la norma es considerado como una desviación de lo normal, y por lo tanto es objeto de sanción.

En esta misma línea, muy estrechamente asociada al término *norma*, aparece la palabra *disciplina*. Heredera del momento fundacional del sistema de educación en nuestro país, la escuela "normal" tenía que lograr "disciplinar", poner a todos bajo la misma norma, formar un cuerpo homogéneo. Sólo era posible enseñar y hacer ciudadano a un alumno disciplinado.

Desde esta perspectiva, pareciera que la norma está por delante de todos los objetivos institucionales, como si fuera preexistente a la institución misma. Así, el cumplimiento de la norma se convierte en un fuerte mandato, que protege de cualquier riesgo o amenaza, en todo momento y circunstancia. Como corolario de esta manera de concebir a la norma, es necesario controlar, hacerla cumplir para evitar todo posible desvío.

La norma entendida como preexistente a la institución pareciera no tener historia, ni ser fruto de discusiones, de búsquedas, de decisiones políticas que vinieron a dar respuesta a algunas problemáticas. Se olvida, desde esta perspectiva, que toda regulación fue construida en un contexto determinado para preservar determinados derechos y velar por el cumplimiento de ciertos deberes. Y que, justamente por esto, probablemente haya estado cargada de sentido en aquel momento, en aquel contexto donde tuvo su origen. Pero que lo pierde cuando se convierte en ritual y comienza a realizarse "porque sí". Una norma que parece haber existido siempre, condenada a perpetuarse y a repetirse, aunque a su alrededor todo cambie. Una norma que parece repetir "el cuento del banquito", de Eduardo Galeano (1996). Lo invitamos a leerlo.

> Sixto Martínez cumplió el servicio militar en un cuartel de Sevilla.
>
> En medio del patio de ese cuartel, había un banquito, un soldado hacía guardia. Nadie sabía por qué se hacía la guardia del banquito. La guardia se hacía porque se hacía, noche y día, todas las noches, todos los días, y de generación en generación los oficiales transmitían la orden y los soldados la obedecían. Nadie nunca dudó, nadie nunca preguntó. Si así se hacía, y siempre se había hecho, por algo sería.
>
> Y así siguió hasta que alguien, no sé qué general o coronel, quiso conocer la orden original. Hubo que revolver a fondo los archivos. Y después de mucho hurgar, se supo. Hacía treinta años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién pintado, para que a nadie se le ocurriera sentarse sobre la pintura fresca.

Pero, decíamos, para algunos primero está el cumplimiento de la norma. Y entonces, aunque todo cambie, igual hay que cumplirla. Vista de este modo, la norma se convierte, por momentos, en una suerte de abrazo que aprieta tan fuerte, que ahoga. Una norma que

impide hacer muchas cosas, porque en ella no hay movimiento posible. Y que para lo nuevo, lo inédito, lo que "sale del libreto", no tiene respuesta. Quien tiene como principal preocupación cumplir la norma, no dispone de tiempo para pensarla, porque hacerla cumplir, lleva su tiempo. Pareciera que se está en una suerte de círculo vicioso, un callejón sin salida.

Pero existe otra mirada posible de la norma: la norma que regula, que actúa como un encuadre para la tarea y las relaciones interpersonales, que sostiene y acompaña a quienes conviven en la institución. Una norma que está "al servicio de". La norma que abraza, pero que permite el movimiento. Que pone límites, que encuadra y enmarca procesos y acciones; aquella que actúa como condición necesaria e imprescindible cuando se trabaja con otros, como el suelo común donde todos pisamos y sabemos cómo movernos para convivir mejor.

Norma que puede tensionarse, que deja un espacio de aire, porque quizás haya que pensar en un nuevo modo de abrazar.

En este sentido, se hace necesario darse un tiempo para revisar cuáles son las normas que ya no tienen razón de ser porque carecen de sentido, y que no merecen los desvelos de ningún integrante de la institución.

Actividades

Los invitamos a leer este texto de Pablo Pineau (Di Pietro y Pineau, 2008).

Disciplina

Formar en fila, mirando la nuca del de adelante, porque sólo querían ver una cabeza. Ubicarse entre dos, uno un poco más bajo y otro un poco más alto. Pararse dentro de una baldosa, tomar distancia y estirar el brazo apenas rozando el hombre del compañero.

Levantar la mano para pedir la palabra. Y esperar que sea dada. Pararse cuando entra un adulto. Y merecer su generosidad para volver a sentarse.

Cortarse el pelo a dos dedos del cuello de la camisa. Atarse y recogerse el cabello. Sacarse el flequillo de la cara.

No usar jeans, ni pulseras, ni aros colgantes. Bajar los ruedos de los delantales, tensar las medias tres cuartos, subir la corbata hasta el top, ajustarse el último botón de la camisa.

Referirse al otro de "Usted", y recibir el mismo trato.

Saber que no se estaba en la cancha.

El silencio ante todo: era a la vez el punto de partida, la necesidad y el objetivo de la tarea. Un silencio que se buscaba siempre y en todo lugar, que tapaba las voces interiores, que a veces se escuchaba tanto que ensordecía.

> Quietud permanente que sólo debía interrumpirse con movimientos medidos, controlados y coordinados.
>
> Empujones, golpes menores, palmadas, tirones de orejas y patillas. Plantones, demoras y retenciones.
>
> Degradaciones sutiles y efectivas, humillaciones y sadismos varios. Sentirse expuesto ante los otros, ante los pares, ante quienes luego sacarían provecho de la situación.
>
> De adultos, insólitamente, algunos añoran esos muros que encerraban hasta ahogar, extrañan la separación entre alumnos y docentes, entre hombres y mujeres, reclaman el retorno de esa autoridad absorbente y lamentan la pérdida de aquel orden opresor que les daba seguridad y garantías tan grises como el color de esas paredes.

Analice con sus colegas el texto leído anteriormente teniendo en cuenta los siguientes interrogantes:

- ¿Qué regulaban –o, en algunos casos, aún regulan– las normas que se mencionan?
- ¿Qué sentido tenían / tienen estas normas para los distintos sujetos de la institución?
- ¿Incidían / inciden de alguna manera en la labor central de la escuela (enseñar y aprender)? ¿De qué modo?
- ¿A quiénes estaban / están dirigidas? ¿Quién las sostenía / sostiene y se ocupa de su cumplimiento?
- ¿Consideran que estas normas son necesarias hoy en la escuela para que los chicos aprendan? ¿Por qué?

La norma necesaria para que la escuela pueda "funcionar" es aquella que contiene pero que permite un margen de libertad. Es en este margen donde es posible pensar en la norma que no está pero que necesitamos, o en la norma que "quedó chica", sobre todo cuando ocurre algo del orden de lo nuevo: "No sé qué hacer con esto, esto antes no pasaba en la escuela" o "Nadie me dice lo que tengo que hacer cuando…".

Para algunas nuevas situaciones, la norma no existe. Para otras, la norma no alcanza. Pero siempre es posible imaginar-inventar la norma y actuar por ella. Construir una norma justa, que vele por el bien común y por los derechos de los niños y adultos que están en las escuelas. Se trata de dar un paso: del "esto no se puede" al "pensemos cómo podemos hacerlo". En una palabra, intentar ver la norma no como un impedimento u obstáculo –por ausencia o por obsolescencia–, sino como potencia, en la medida que sostiene y contiene para poder actuar.

Actividades

Lo invitamos a retomar las palabras asociadas al término “norma” que registró en la primera actividad de este apartado. Analícelas a la luz del recorrido realizado hasta este momento.

Si tuviera que reelaborar el listado, ¿cuáles mantendría? ¿Cuáles agregaría? ¿Por qué?

Algunas reflexiones para un... ¿cierre?

Luego del recorrido realizado a través de la lectura y las actividades presentadas en este módulo, les proponemos pensar no en un cierre, sino en la posibilidad de abrir nuevos interrogantes, de intentar nuevas miradas sobre la gestión de todos los días.

Entender la gestión como gobierno convoca a repensar la construcción de lo común y el lugar que le cabe al directivo en esta tarea.

Entender la gestión como gobierno nos abre al desafío de tejer un trabajo horizontal con otros colegas, recuperando los saberes construidos en la práctica y construyendo nuevos saberes desde y sobre qué significa gestionar una escuela. Presenta la oportunidad de enriquecerse mutuamente: los noveles con los más experimentados, los recién llegados con los que se están por ir. Los más jóvenes con los de mayor edad. Los de escuelas pequeñas con los de escuelas de alumnado numeroso. Los que están en instituciones en las grandes ciudades con aquellos que ejercen su trabajo en sitios donde, mirando el horizonte, sólo se ve la escuela. Los que cuentan con equipos docentes y los que son único personal de la institución. Los del norte y los del sur. Los de la costa y los de la cordillera.

Los espacios de intercambio con otros son fecundos para el crecimiento y desarrollo profesional. ¿Por qué no analizar juntos situaciones que inquietan en las escuelas? ¿Por qué no pensar con otros, estrategias para resistir, interrumpir, inaugurar, para que el trabajo del director no sea solitario? ¿Por qué no dedicar un tiempo de un día de trabajo en la escuela para leer algo que nos enriquezca? ¿Por qué no discutir, debatir, compartir, estas lecturas con otros?

Una imagen, como últimas palabras de este módulo: *imaginar el trabajo del director como un puente*. El trabajo del director como el que une, el que articula, el que permite un ida y vuelta, el que acorta distancias y hace viables los sueños compartidos. Un puente que pueda acercar caminos. Un puente que da lugar al despliegue de ideas y acciones que entusiasman, que emocionan, que buscan un mejor futuro para todos.

Anexo 1
El juego de los prejuicios

Este juego fue elaborado por el autor para ser utilizado en el trabajo con estudiantes. No obstante, resulta muy interesante para emplearla en alguna reunión de personal, ya que si bien todos podemos comprender la explicación sobre qué es un estereotipo o prejuicio, mucho más difícil es tomar conciencia de los propios y cómo inciden en los modos de relacionarnos con los otros y en las reacciones que se generan.

Objetivo

Experimentar un simulacro de discriminación por prejuicios (étnicos, sexuales, sociales, religiosos, etc.).

Materiales

Se necesita un lugar amplio; se puede utilizar un aula colocando las sillas y las mesas a los lados. Pueden participar alrededor de treinta personas además del coordinador. En caso de ser más, pueden desempeñar el rol de observadores.

Se necesita también papel o tarjetas grandes, cinta de pegar y marcadores gruesos o fibrones. Las tarjetas, que pueden prepararse previamente, deben contener cada una los siguientes textos (pueden cambiarse para adaptarlos a los diferentes contextos):

1. Ateo/a
2. Felicitame
3. Soy boliviano/paraguayo/peruano/a
4. Dame la mano
5. Político/a
6. Barra brava
7. Protestá indignado/a
8. Despreciame
9. Quejate y llorá
10. Ignorame
11. Gitano/a
12. Estoy muy sucio
13. Cristiano/a
14. Soy muy pobre
15. Europeo/a
16. Soy un/a top model
17. Pacifista
18. Soy muuuy rico/a
19. Ladrón/a
20. Musulmán/a
21. Inmigrante
22. Dame un beso

[1] Adaptado de una propuesta de Pablo Arcas Díaz, profesor del IES "Francisco Javier de Burgos" de Motril (Granada).

Desarrollo

Se seleccionan 6 personas que serán las encargadas de observar y anotar lo que sucede durante el desarrollo del juego: cómo se comportan, qué dicen o qué hacen los participantes. En caso de haber más de treinta participantes, el grupo de observadores estará formado por la cantidad que exceda el número de tarjetas. Para definir quiénes desempeñarán este rol se puede utilizar cualquiera de las dinámicas de selección más conocidas.

Veinticuatro de los participantes deben sentarse en círculo y de espaldas a la pared. Una vez sentados, el/la Coordinador/a del juego debe colocar en silencio las 24 etiquetas en la espalda de cada uno de los participantes, mientras va explicando al resto que tendrán un tiempo para caminar libremente por el salón e interactuar con las personas que se vayan cruzando. Para ello, tienen que leer las etiquetas y actuar en consecuencia con lo que está escrito en ellas; es decir: pueden moverse libremente por la sala observando, leyendo las etiquetas de sus compañeros y compañeras (desconocen lo que dice su propia etiqueta y en ningún caso deben preguntarlo o informar a otro sobre la que lleva pegada en la espalda). Se trata de comportarse o adoptar una determinada actitud en consonancia con lo que informa la etiqueta del compañero/a.

Los observadores toman notan de lo que observan: cuáles son los comportamientos, actitudes y reacciones de sus compañeros/as. Estos participantes no tienen etiqueta, gozan de una posición neutral y no deben realizar comentarios mientras se desarrolla el juego.

Puesta en común

Se pide a los observadores que cuenten al resto de los participantes lo que registraron durante el desarrollo del juego. Luego se solicita a los propios participantes que pongan en común lo que experimentaron y sintieron. Por último, el/la Coordinador/a de la actividad sintetizará la información y realizará un pequeño comentario sobre las actuaciones basadas en estereotipos o prejuicios que tenemos hacia las personas de otras culturas, religiones, condición social, etc.

Es conveniente preguntar a los participantes cómo se han sentido al ser tratados de una manera u otra por parte de sus compañeros. Suele suceder que para la mayoría resulta incomprensible hasta que conocen la etiqueta que llevaban puesta. En conclusión, la etiqueta resulta determinante, enjuiciamos a los demás por la "etiqueta" que por una razón u otra percibimos que "llevan puesta": por su aspecto, por los modos de hablar o gesticular. Muchas veces podemos ser injustos.

Anexo 2
"El / la nuevo / a"

1. Elijan en el grupo una situación en la cual una persona nueva (alumno, profesor, directivo) se haya incorporado a la escuela y reflexionen qué sucedió con esa llegada. **Preguntas orientadoras**: ¿Qué sucede cuando alguna persona nueva llega a la escuela ¿Cuáles son las primeras reacciones? ¿Cómo incide la imagen que da en su llegada al grupo? ¿Se hacen interpretaciones sobre él / ella? ¿Se le hacen preguntas? ¿Qué diversas reacciones se dan frente al "nuevo"? ¿Cómo inciden las primeras impresiones? ¿Qué le pasa a la persona nueva en la institución?

2. Lean la siguiente definición del concepto de *representación social* y discutan cómo incide en el establecimiento de vínculos entre las personas.

   > Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas. De este modo, orientan y otorgan sentido a las prácticas que los actores desarrollan en relación con ellas, y son modificadas a través de tales prácticas.

3. Cómo inciden las apariencias en los vínculos entre personas, especialmente en el momento de conocerse.

4. **Diferencia y diversidad**. Contesten las siguientes preguntas: ¿Qué relación encuentran entre la idea de diferencia y la diversidad? ¿Qué entienden por diversidad? ¿Cuáles son las causas de la diversidad humana? ¿Es lo mismo hablar de diversidad en el mundo animal que en la especie humana?

5. **Diferencia y discriminación**. Con frecuencia las diferencias entre personas son causa de discriminación negativa. ¿Qué explicación se puede dar de esa relación causal? ¿Qué tienen de "molesto" algunas diferencias? La discriminación en sentido negativo, ¿cumple alguna función en la sociedad?

Anexo 3
Ejercicio de escucha

Dividirse en grupos de cuatro y asignar dentro de cada grupo los siguientes roles: dos conversadores y dos observadores. En la medida que el tiempo lo permita, es conveniente dar a los observadores la oportunidad de desempeñarse como "conversadores" y viceversa.

El tema de la conversación puede ser cualquiera que favorezca un mínimo de debate o discusión, por ejemplo: "¿Quiénes escuchan mejor, los hombres o las mujeres?", "La televisión, ¿anula el pensamiento o favorece su desarrollo?", o cualquier otro que resulte interesante para un intercambio de opiniones.

Cada conversador ha de expresar su opinión sobre el tema y ofrecer ejemplos para sustentar su punto de vista. Y, lo que es más importante, los conversadores han de practicar su habilidad para escuchar y hacer todo lo posible por entender la perspectiva de la otra persona. Es decir, tratarán de identificar el argumento de la otra persona, solicitar la clarificación de los aspectos que no entiendan y alentar al interlocutor a respaldar su punto de vista.

Los observadores han de dividir sus responsabilidades de modo que cada uno se concentre en uno de los conversadores.

Puesta en común

La puesta en común puede realizarse dentro de los pequeños grupos; primero, para socializar las conclusiones en el grupo general; luego, o directamente con el grupo general recuperando en forma breve la experiencia de cada pequeño grupo.

Una vez que hayan transcurrido cinco a diez minutos de conversación conviene que los observadores, en primer lugar, realicen sus comentarios.

Se recomienda abordar los siguientes aspectos:

¿Parecía interesado cada oyente? ¿Animado? ¿Participativo?

¿Escuchaba sin prejuicios? ¿Ayudó a la otra persona a clarificar sus ideas?

¿Hizo algo dirigido específicamente a ayudar a la otra persona a comunicar su mensaje (incluir aquí la comunicación no verbal)?

Cada uno de los expositores, ¿realizó esfuerzos para que su oyente comprendiera lo que estaba planteando? ¿Trató de verificar si ocurría así?

A continuación, los conversadores deberían comunicar su experiencia. Se pueden abordar los siguientes aspectos:

¿Cree cada uno que fue capaz de escuchar sin prejuicios?

¿Qué hizo para ayudar a la otra persona a clarificar sus ideas?

¿Cree que hizo algo dirigido a ayudar a la otra persona a comunicar su mensaje (incluir aquí la comunicación no verbal)?

Bibliografía

AA.VV. (2009): "La autoridad docente en cuestión", dossier, *El Monitor de la Educación*, N° 20, marzo.

Abad, Sebastián y Mariana Cantarelli (2010): *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos aestatales*, Buenos Aires, Hidra.

Althusser, Louis (1989): *El porvenir es largo*, Barcelona, Destino.

Butler, Judith (2009): *¿Quién le canta al Estado-Nación?*, Buenos Aires, Paidós

Camus, Albert (1994): *El primer hombre*, Madrid, Tusquets.

Di Pietro, Susana y Pineau, Pablo (2008): *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*, Buenos Aires, edición del autor.

Donzelot, Jacques (2006): "Comunidad cívica y magistratura social: dos respuestas a la crisis urbana", en AA.VV., *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*, Madrid, Círculo de Bellas Artes.

Follari Roberto (1996): *¿Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Magisterio.

Freire, Paulo (2002): *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires., Siglo Veintiuno.

Frigerio, Graciela (2004): "De la gestión al gobierno de lo escolar", entrevista, *Novedades Educativas*, Nº 159, marzo.

Galeano, E. (1996): "La Burocracia /3", en *El Libro de los abrazos*, Buenos Aires, Catálogos.

Gramsci, A. (1980): *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*, Madrid, Nueva Visión.

Güiraldes, Ricardo (1996 [1926]): *Don Segundo Sombra*, Buenos Aires, Santillana.

IIPE-Ministerio de Educación de la Nación (2000): *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Módulo 2: Gestión educativa estratégica

Larrosa, J. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.

—— (2000): "Lectura y metamorfosis", en *Pedagogía profana. Ensayos sobre lenguaje, subjetividad y formación*, Buenos Aires, *Novedades Educativas*.

—— (2003): "Leer es como traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua", en *Hilos y laberintos: irrupciones pedagógicas*, Madrid, Miño y Dávila.

Merieu, P. (2006): "El significado de educar en un mundo sin referencias", conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación de la Nación (2009): *Recuperar proyectos*, texto del CD *Pensar la escuela*, Departamento de Capacitación, Dirección Nacional de Gestión Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.santacruz.gov.ar/educacion/pensarlaescuela/index.htm

Moise, C. (1998): *Prevención y psicoanálisis. Propuestas en salud comunitaria*, Buenos Aires, Paidós.

Neruda, Pablo (2005): *Confieso que he vivido*, Santiago de Chile, Pehuen.

Nicastro, Sandra (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario,Homo Sapiens.

Nikken, Pedro (1994): *El concepto de derechos humanos*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Disponible en: http://www2.uacj.mx/icsa/carreras/educacionenderechoshumanos/1.2.htm

Ochoa, Liliana y Jorge Brosky (2004): "Experiencias: Como en una bandada de pájaros", *El Monitor de la Educación*, N° 2, Buenos Aires. Disponible en: http://www.me.gov.ar/monitor/nro2/dossier3.htm.

Ortiz, Renato (1996): "Otro territorio", en *Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, UNQ.

Petit, Michèle (2001): "Elogio del encuentro", en *Memorias del 27° Congreso IBBY*, Bogotá, Fundalectura, pp.79-90.

—— (2002): "El derecho a la metáfora", entrevista de Alicia Torres, en *Brecha*, Montevideo, 29 de noviembre, pp.30-31.

Rancière, Jacques (2007): *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Rudy (2009): "¡Porque lo dije yo!", *El Monitor de la Educación*, N° 20, marzo.

Sánchez Guevara, Olga (2001): "Elogio del traductor", *ACIMED*, revista on line, vol. 9, nº 2, La Habana, agosto, pp. 163-166. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352001000200011&lng=es. [último acceso: 17-07-2010]

Tatián, Diego (2009): "Sobre política", *Pensamiento de los Confines*, 25, noviembre.

Ulloa, F. (1995): *Novela Clínica psicoanalítica*, Buenos Aires, Paidós.

Urondo, Paco (1998): *Poemas de batalla*, antología, Buenos Aires, Planeta.

Notas

Material de distribución gratuita

Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación